



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARILIA VILLANOVA RODRIGUES

A FORMA DA ESCOLA: UM EXERCÍCIO DE ATENÇÃO

Juiz de Fora
2020

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Villanova Rodrigues, Marília .

A forma da escola : Um exercício de atenção / Marília Villanova Rodrigues. -- 2021.
67 f.

Orientadora: Maximiliano Valerio López

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Filosofia da educação. 2. Crise temporal. 3. Fenomenologia. I. Valerio López, Maximiliano, orient. II. Título.


Murília Villanova Rodrigues


A forma da escola: um exercício de atenção

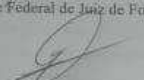
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 02 de fevereiro de 2021.

BANCA EXAMINADORA


Dr. Maximiliano Valério López – Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora


Dr. Tarciso Jorge Santos Pinto
Universidade Federal de Juiz de Fora


Dr. José Sérgio de Fonseca Carvalho
Universidade de São Paulo

MARILIA VILLANOVA RODRIGUES

A FORMA DA ESCOLA: UM EXERCÍCIO DE ATENÇÃO

Trabalho de defesa apresentado ao curso de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito para a Obtenção do grau de Mestre em Educação.

Juiz de Fora
2020

ATA

A minha mãe, pela herança eterna do amor ao conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Esse trabalho foi fruto de algo que pouco a pouco estamos perdendo, mas que de alguma forma, constitui parte da natureza humana: o amor ao mundo.

Neste trabalho, trago o amor ao mundo vem em forma de cuidado, de zelo. Um dos sinônimos da palavra zelo é o termo brio. Brio tem uma origem céltica, e significa honradez, dignidade, cuidado, atenção, mas também remete a energia, coragem. Para cuidar do mundo é preciso zelo e coragem, é preciso ter energia para estudar e estar atento a coisas que ainda não conhecemos, mas que vieram antes de nós, para que elas não desapareçam em meio as novidades. Cuidar do mundo é saber apreciar a sua consistência, que vem se constituindo através dos tempos e dos significados, é ter a consciência, de que as técnicas, os ofícios, as artes, são mais sólidas do que o mais denso dos tijolos, e que ao contrário deles, não se desmoronam, mas permanecem em uma eterna potência de criação.

Agradeço ao Max, por toda a paciência e acolhimento.

Agradeço aos meus colegas do NEFP, Mayara, Bárbara, Gui e Dudu, por dividirem todos os anseios, cafés e reflexões.

Agradeço a todos os professores que tive a honra de acompanhar o trabalho e pela imensa generosidade dedicada a nós estudantes, Karen Rechia, Jorge Larrosa, Fernando Bárcena, Jan Masschelein e Jason Wozniak.

E por último, faço um agradecimento a todas e todos aqueles que estiveram de alguma forma conectados comigo nestes dois anos de pesquisa, que foram vividos com imenso prazer

Para uma rua inacessível a todos os pensamentos,
Real, impossivelmente real,
Certa, desconhecidamente certa,
Com o mistério das coisas por baixo das pedras e
dos seres,
Com a morte a pôr humanidade nas paredes e
cabelos brancos nos homens,
Com o Destino a conduzir a carroça de tudo pela
estrada do nada.
(Fernando Pessoa)

RESUMO

Vivemos em uma sociedade onde nossa relação com o mundo, com as coisas e com as pessoas, se exerce em um nível de utilidade e autopromoção. A tudo queremos dominar e consumir. Há uma oferta incessante de propagandas e estímulos para produzirmos e consumirmos cada vez mais. Nos tornamos uma sociedade hiperativa e hiperconsumista. Isso destrói uma das principais faculdades humanas, a atenção. A escola é o lugar onde o que se gera em primazia, é atenção. O estudo é uma atividade de atenção a alguma coisa, onde procuramos ouvi-la, ao invés de consumi-la. A escola pode ser um lugar alternativo ao utilitarismo, consumo e autopromoção recorrentes. Para tal, pretendo pensar a escola como um lugar separado do tempo do trabalho, ou seja, um lugar do tempo livre. E, a partir disso, pensar uma educação que nos possibilite viver mais plenamente.

Palavras-chave: Crise temporal, Sociedade do cansaço, Vida contemplativa, Filosofia da educação, Forma-escola.

ABSTRACT

We live in a society where our relationship with the world, with things and with people, is exercised on a level of utility and self-promotion. We want to dominate and consume everything. There is an endless supply of advertisements and stimuli to produce and consume more and more. We have become hyperactive and hyperconsumed society. This destroys one of the main human faculties, attention. The school is the place where what is generated in primacy is attention. The study is an activity of attention to something, where we try to listen to it, instead of consuming it. The school can be an alternative place to recurrent utilitarianism, consumption, and self-promotion. For this, I intend to think of school as a place separate from working time, that is, a place of free time. And from that, think of an education that allows us to live more fully.

Keywords: Temporary crisis, Society of fatigue, Contemplative life, Philosophy of education, School form.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO

Segundo o filósofo coreano Byung Chul Han, vivemos em uma sociedade extremamente utilitarista. Nossa relação com o mundo, com as coisas e inclusive com as pessoas, se exerce em um nível de utilidade e autopromoção. O ser humano pós-moderno possui um excesso de ego a ponto de dilacerar-se, e, por contraditório que possa parecer isso gera certa carência de ser. Com isso, Han quer dizer que, em uma relação utilitarista, não sobra espaço para nos relacionarmos com o mundo de forma total, pois, para além da utilidade das coisas, existe o valor que elas emanam por si só, por existirem em relação conosco.

A ordem utilitária e a perda do horizonte de sentido, ou, como chama Han, a desnarrativização do mundo a partir da década de 1970, fazem com que todas as nossas ações decaiam para o trabalho, problema que já apontava Hanna Arendt, elaborado no conceito do *Animal Laborans*. Como o nosso principal referencial de ação é egocentrado, e nossa relação com o mundo é utilitária, a tudo queremos consumir, sempre. Sem tempo de pausa e sem espaço para a contemplação, nos tornamos uma sociedade hiperativa, impaciente, faminta e insaciável, que não consegue negar, pois a tudo absorve.

A engrenagem de produção e consumo infinitos gera um sistema que coloca o indivíduo em um excesso de estímulos: mídias, propagandas, informações, entretenimentos, projetos, discursos motivacionais. O indivíduo, por sua vez, não os nega, absorve e consome tudo o que lhe é dado. Isso destrói uma das principais faculdades humanas de relação com o mundo: a atenção. Fragmenta-a e a destrói.

A atenção é uma das matérias primas do estudo. Todo estudo exige atenção. Na escola, lócus de estudo, o que se gera em primazia, é atenção. A escola é o espaço onde precisamos negar aos estímulos internos e externos para focar, investigar, estudar, uma coisa só, algo que não parte de mim, mas do mundo.

Levando em consideração o sistema utilitarista em que estamos inseridos, a escola se torna um lugar interessante a ser pensado. Uma alternativa a uma lógica de vida saturante. Jan Masschelein e Maarten Simons, no livro *Em defesa da escola: uma questão pública*, demonstram como a escola pode ser o lugar da formação das novas gerações, a partir de conhecimentos compartilhados, apreciação e investigação das maravilhas do mundo, sem que isso esteja ligado a uma autopromoção, consumo ou utilidade das coisas.

As habilidades e os assuntos que são ensinadas na escola, partem do mundo, derivam dele, mas não coincidem com ele, são colocados em suspensão. A suspensão dos assuntos e habilidades acontece, pois são libertados, separados dos seus usos sociais. Ou seja, os conhecimentos aprendidos na escola são retirados da sua circulação comum, e aparecem na escola sendo válidos por si só, e não através da sua utilidade, são auto-independentes. Isso implica não na sua destruição, mas passa esse conhecimento e essa habilidade para um modo inoperante, ou seja, tira-o da produção, desprivatizando-o e desapropriando-o.

Retirando o peso do tempo produtivo e da ordem social, cria-se o tempo livre, que é próprio do escolar. A estrutura escolar que inclui sua arquitetura, suas técnicas e, principalmente, o professor, moldura o tempo livre. É dessa forma que, o tempo escolar é o tempo tornado livre e não o tempo produtivo.

A escola fabrica uma brecha entre a sociedade e a família, aparecendo um tempo outro, que não se compromete em realizações pessoais e nem a papéis familiares, mas que se dedica ao próprio estudo das coisas. O tempo livre faz com que o estudo valha por si próprio, sem a obrigação de aplicabilidade.

A partir de uma suspensão da aplicabilidade dos saberes, eles também se tornam profanados. A profanação tira as coisas do seu lugar habitual, que não são mais ligados a um significado fixo. Assim acontece com os saberes do mundo quando transformados em matérias. Suspensos de sua aplicabilidade e significados sociológicos tornam-se algo acessível a todos e passíveis de reapropriação. A partir do processo de profanação e suspensão, existe a possibilidade do estudo, da contemplação e da atenção.

Quando algo é profanado e suspenso, se torna um puro meio, é válido por si só, tem a possibilidade de ser apresentado tal como ele é, sem uma utilidade final, que sobressairia à sua importância. Ou seja, algo do mundo é aberto, apresentado, colocado a disposição para serem investigadas, coisas do mundo a serem conhecidas. Na escola, lógica utilitarista cede lugar a contemplação do mundo a partir do estudo.

Levando em consideração a ditadura da utilidade e a escola como um lugar de estudo e atenção, procuro entender: o que representa a escola, enquanto instituição de estudo, em uma sociedade que encerra as coisas, pessoas e relações em sua utilidade e instrumentalidade?

2 O MUNDO PÚBLICO, O PASSADO, E A CRISE NA EDUCAÇÃO

Uma crise na educação suscitaria sempre em graves problemas - mesmo se não fosse, como no caso presente, o reflexo de uma crise muito mais geral e da instabilidade da sociedade moderna. E isto porque a educação é uma das atividades mais elementares e mais necessárias da sociedade humana. (ARENDT, 2009, p. 240).

No século XX, a sociedade ocidental passou por diversas crises. Para além dos tormentos das crises econômicas e das Grandes Guerras, houve, e se prolonga até hoje, uma crise cultural que teve início no século XVIII, nos meados da era moderna. Essa crise está vinculada com três importantes pilares da sociedade moderna: a ascensão dos valores econômicos, a percepção do passado, e as expectativas do futuro.

A educação é a atividade que lida com o passado, pelo estudo do mundo, com o futuro, pelo contato com as novas gerações, e com os valores e conhecimentos que a sociedade julga importantes, ao escolhermos o que será transmitido nas escolas. São justamente esses três campos sociais que estão em crise na Modernidade. Concomitantemente, a educação passou por diversas modificações, desde as expectativas da sociedade para com ela, à forma como era aplicada nas escolas. Por ser um campo complexo e essencial à qualquer sociedade, as novas modificações na educação não passaram despercebidas e geraram conflitos de ideias e práticas por parte de diferentes grupos sociais, até chegar na década de 1960, que o termo "crise da educação" passou a ser aceito e usado mais frequentemente, tanto no campo acadêmico, quanto na política.

Neste capítulo, procurei pensar como esses aspectos do mundo moderno afetaram a educação, e como se mostram presentes na sua crise atual. Para isso, analisei como se deu o processo da crise cultural moderna, e como poderia ser pensada a essência da educação.

2.1 A ESSÊNCIA DA EDUCAÇÃO

Em primeiro lugar, é importante dizer o que aqui estou considerando como essência. A categoria de essência das coisas está baseada na fenomenologia de Heidegger. Segundo o filósofo, a essência de qualquer objeto aparece quando dentro de todas as suas variações possíveis, algo dele se mantém. O que se

mantém é anterior à sua aparição no real, ou seja, ao seu fenômeno. Portanto, a essência é anterior a qualquer construção teórica acerca do objeto.

A essência ou eidos do objeto é constituída pelo invariante, que permanece idêntico através das variações. Assim, se se opera a variação sobre o objecto coisa sensível, obtém-se como ser mesmo da coisa: conjunto espaço-temporal, dotado de qualidades segundas, dados como substância e unidade causal. Experimenta-se, pois, a essência como uma intuição vivida (...). A essência é apenas aquilo em que *a própria coisa* se me revelou numa doação *originária*. (FRANÇOIS LYOTARD, 1999, p. 18).

A educação é uma das atividades mais elementares da sociedade. Isso porque a sua essência está no fato de que novos seres humanos sempre nascerão. Essa nova geração, as crianças, nascem para um mundo que já estava aqui antes deles. Elas precisam ser introduzidos neste mundo. Essa introdução se dá através da sua apresentação. O objetivo da educação é apresentar o mundo aos que acabaram de chegar. É pelo fato de sempre nascer uma nova geração, que a educação sempre existirá nas sociedades humanas.

O mundo que é apresentado não compreende apenas ao espaço físico no qual nos movimentamos, mas à mundaneidade, ao mundo público. Ele é constituído pelas obras e feitos humanos, que são compartilhados com todos, e não pertencem a ninguém. O mundo público é formado pelas tradições, pelas obras exemplares, pela política, pelas festividades, e por tudo aquilo que está entre nós e nos liga uns aos outros. Ele é constituído por aquilo que os homens elegem que seja importante perdurar até as gerações futuras. Se o mundo público pertence a todos, deve transgredir o tempo da vida de apenas um indivíduo, perdurando para os que ainda nascerão, essa duração faz parte de toda coisa que é pública.

Isso significa que, o mundo que é compartilhado na educação, pode ser compartilhado pois não pertence a ninguém especificamente, mas a todos. Ele nos conecta uns aos outros. O mundo público age entre nós, assim como uma mesa une as pessoas ao seu redor, ela está ali para servir e unir a todos e não a um indivíduo especificamente.

O termo "público" significa o próprio mundo (...). Antes, tem a ver com o artefato humano, com o que é fabricado pelas mãos humanas, assim como com os negócios realizados entre os que habitam o mundo feito pelo homem. Conviver no mundo significa essencialmente ter um mundo de coisas interposto ente os que possuem em comum (ARENDT, 2016, p. 64).

A sua transmissão se dá também pela tentativa de conservá-lo. Se o mundo das obras, das criações humanas, não for transmitido, ele se torna tão perecível no tempo quanto a própria natureza humana. Porém, sua conservação não pode ser

absoluta, mas aberta às mudanças inevitáveis que virão com cada nova geração. A nova geração pode exercitar o seu caráter novo, quando tem a possibilidade de renovar o mundo, quando pode ler o mundo de uma outra maneira, ou ler partes que a antiga geração ainda não leu. Mas para isso, ela precisa primeiramente, ser apresentada às coisas que já existiam.

Essencialmente, a educação lida diretamente com esses dois fatores: o passado, em forma de transmissão, e o mundo comum, no seu compartilhamento.

O problema da educação na Modernidade, e, que se tornou mais claro no século XX, tem sua ligação então, com esses dois fatores principais que sustentam a educação: a crise com passado e a crise do mundo comum. Primeiramente, falarei sobre a crise do mundo comum, para em seguida, dizer sobre a crise com a tradição, ou a relação da Modernidade com o passado.

2.2 O MUNDO COMUM

O mundo comum, ou a esfera pública, tem seu início na Antiguidade Clássica. Para os gregos, existia uma clara diferença entre o que pertencia ao mundo privado, correspondente ao indivíduo e a família, e o que frutificava no mundo público, pertencente à todos.

Todas as questões ligadas a sobrevivência do homem pertenciam a esfera da vida privada. A subsistência humana tinha um espaço reservado para que suas atividades pudessem acontecer, que denominavam *oikos*. A palavra *oikos*, é a origem da palavra economia (*oikonomia*), e significava o ambiente familiar, a casa (*oikia*). Ali, as necessidades da vida humana eram administradas. Todas as atividades ligadas às necessidades biológicas eram consideradas um trabalho, como por exemplo a produção dos alimentos, das roupas, dos utensílios, o comer, a manutenção da casa, a criação dos filhos, o comércio e a artesanaria. São todas atividades de caráter cíclico, que precisam sempre ser feitas e refeitas, já que a necessidade biológica sempre passa pelo ciclo de carência, saciação e carência novamente.

O trabalho é a atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano, cujos crescimento espontâneo, metabolismo e resultante declínio estão ligados às necessidades vitais produzidas e fornecidas ao processo vital pelo trabalho. A condição humana do trabalho é a própria vida. (ARENDT, 2016, p. 9).

Essas atividades eram consideradas triviais e de menor valor, apesar dos antigos conceberem sua importância para a sobrevivência humana. Apenas quando o homem estava liberto das obrigações das atividades econômicas necessárias à manutenção da vida, é que poderiam então, participar da vida pública.

A vida pública acontecia na *pólis* e, diferentemente dos assuntos da vida privada, a vida pública consistia em ações e assuntos que não equivaliam com as necessidades naturais do ser humano. Segundo Hannah Arendt, o mundo público é formado prioritariamente por obras e ações, duas, das três atividades fundamentais do ser humano, sendo a terceira, o trabalho. Ambas as atividades tem relação com o que não compreende ao ciclo vital da espécie, e criam um mundo que não se assemelha ao ambiente natural. Para Arendt:

A obra proporciona um mundo "artificial" de coisas, nitidamente diferente de qualquer ambiente natural. Dentro de suas fronteiras é abrigada cada vida individual, embora esse mundo se destine a sobreviver e a transcender todas elas. A condição humana da obra é a mundaneidade (ARENDT, 2016, p. 9).

Já a ação é a atividade que está ligada ao fato de que seres humanos vivem em coletividade, sendo cada indivíduo diferente um do outro. Isso implica que sempre haverá um mundo coletivo. As ações são atividades que pertencem ao mundo coletivo, ao mundo público, e portanto, à política.

Apenas duas atividades humanas eram consideradas políticas: a ação e o discurso. Com o tempo, o discurso foi ganhando cada vez mais importância em relação à ação, isto pois, as ações tomadas no âmbito político, eram decididas através da persuasão. Essa característica é importante pois a ação e o discurso não eram consideradas atividades comuns, mas um modo de vida que denominavam *logos*.

O modo de vida político era considerado o resultado de uma das mais altas expressões do ser humano, ficando atrás apenas, segundo Aristóteles, da capacidade contemplativa (*nous*). (ARENDT, 2016, p. 33). Se na privacidade as questões eram decididas através da força da violência, como por exemplo a libertação dos trabalhos da vida cotidiana através da escravidão do outro, na política as questões eram decididas através do discurso e da persuasão. Estar submetido à vida privada significava também, estar privado de um outro modo de vida, onde repousava a liberdade. Somente o homem que se libertava do mundo privado, poderia experimentar a liberdade.

Todos os que viviam fora da pólis - escravos e bárbaros, eram *anew logou*, destituídos, naturalmente, não da faculdade do discurso, mas de um modo de vida no qual o discurso e somente o discurso tinha importância e no qual a preocupação central de todos os cidadãos era falar uns com os outros (ARENDT, 2016, p. 33).

A esfera pública abrigava tudo o que era considerado nobre na vida humana: a liberdade, a igualdade e o mundo comum. A liberdade e a igualdade só poderiam estar no meio político pois "ser livre significava ao mesmo tempo não estar sujeito às necessidades da vida e nem ao comando de outro e também não comandar"(ARENDT, 2016, p. 39). Toda a estrutura dos *oikos*, da cidade, só fazia sentido pois permitia sustentar o mundo da pólis, que continha, em seu modelo, os principais valores a serem sustentados e que davam sentido a vida grega.

Na vida pública, aconteciam dois fenômenos essenciais para a existência humana. O primeiro, é que tudo que ocorria na vida pública poderia ser visto e ouvido por todos. Quando outros ouvem e veem aquilo que nós ouvimos e vemos, compartilhamos um mundo comum. Esse compartilhamento forma o nosso senso de realidade. "Para nós, a aparência - aquilo que é visto e ouvido pelos outros e por nós mesmos - constitui a realidade" (ARENDT, 2016, p. 61).

O senso de realidade derivado do mundo público, é muito mais concreto e objetivo do que a experiência íntima do sujeito. Por mais intenso que seja o sentimento individual, a realidade compartilhada será sempre mais tangível do que este, a não ser quando este sentimento íntimo é desprivatizado e revertido em obra, como na arte por exemplo, passando assim, a fazer parte do mundo público.

Ser ouvido e ser visto por outros faz com que a existência do sujeito passe da obscuridade da intimidade ou do mundo privado, para a luz do mundo público. Assim como o senso da realidade se forma quando compartilhamos algo, o sujeito se constrói quando é ouvido e visto. Esculpe-se um lugar no mundo do sujeito, que ele ocupa no momento que é visto e ouvido, e transpõe o sujeito da intimidade.

O segundo, é que o termo "público" significava também o próprio mundo, pois correspondia à realidade que compartilhavam em conjunto, pertencente a todos, e por isso, diferente do lugar que cada um privadamente ocupava no mundo.

Na Idade Média, o abismo entre a vida pública e a vida privada que existia na Antiguidade se transforma. Segundo Hannah Arendt, a diferença entre público e privado se mantém de certa forma, embora ocorresse de outra maneira, e tivesse muito menos importância do que tinha na Antiguidade ocidental. Na Idade Média, a

diferença da trivialidade da vida cotidiana, e o esplendor da vida pública, era equiparável a diferença do sagrado espiritual do cristianismo, e a vida terrena. Para o cristianismo, a vida na terra apenas fazia sentido pois seguia para a vida eterna e sagrada extramundana. Essa vida sagrada tinha como representante na terra, a própria Igreja, e todos os seus rituais religiosos. A missa, por exemplo, era um momento sagrado, diferente das atividades cotidianas.

Esse abismo entre o privado e o público ainda existia de certa forma na Idade Média (...). Após a queda do Império Romano, foi a Igreja Católica que ofereceu aos homens um substituto para a cidadania antes outorgada exclusivamente pelo governo municipal. (...) O domínio secular, sob o feudalismo, era inteiramente aquilo que o domínio privado havia sido na Antiguidade. (ARENDT, 2016, p. 41).

Na Modernidade, a diferença entre o público e o privado se estreita. Com o capitalismo moderno, nossa relação com o mundo passa a se basear em valores do espectro econômico. Se antes a economia estava relacionada a vida privada, o capitalismo coloca as atividades relacionadas à manutenção da vida no ponto central da vida pública.

No mundo moderno, os domínios social e político diferem muito menos entre si. O fato de que a política é apenas uma função da sociedade - de que a ação, o discurso e o pensamento são, fundamentalmente, superestruturas assentadas no interesse social (...). Com a ascensão da sociedade, isto é, o lar, ou das atividades econômicas ao domínio público, a administração doméstica e todas as questões antes pertinentes à esfera privada, transformam-se em preocupação coletiva. (ARENDT, 2016, p. 40).

Se a economia, a privatividade, ocupam a vida pública, o mundo comum não pode mais existir, pois é invadido por questões individuais. Um conjunto de questões individuais não monta um mundo que pertence a todos. Dessa forma, o mundo público, uma das bases da educação, entra em erosão. O que entra no lugar do mundo público na educação é a sobrevivência do indivíduo e suas questões particulares.

Não a toa, questões como instruções sobre os modos de vida, a preparação para a vida adulta e para o trabalho, e desenvolvimento da felicidade, do bem estar, a gestão das emoções, a autoestima e a transformação dos sujeitos, o desenvolvimento dos talentos pessoais, são pautas recorrentes quando se discute sobre educação, mas são todas pautas completamente voltadas para o sujeito, são questões individuais. A educação é vista como uma etapa de aprimoramento e desenvolvimento do indivíduo para a vida adulta. Questões ligadas ao

desenvolvimento de um indivíduo, por mais que estejam relacionado à forma como ele interage em sociedade, não formam um mundo que pertence a todos.

2.3 A CRISE COM O PASSADO

A modernidade deu destaque não à realidade real de cada homem, e sim à realidade ideal da sociedade e da espécie. Os atos e as obras dos homens deixaram de ter significação religiosa individual - a salvação ou a perdição da alma - se tingiram de uma coloração supraindividual e histórica. Subversão de valores cristãos que também foi uma verdadeira conversão: o tempo humano deixa de girar em torno do sol imóvel da eternidade e postula uma perfeição não fora, mas dentro da história; a espécie, não o indivíduo, é o sujeito da nova perfeição, e a forma de que dispõe realizá-la não é a fusão com Deus, mas a participação na ação terrestre, histórica. Primeiro, a perfeição, atributo da eternidade segundo a escolástica, se insere no tempo; depois, nega-se que a vida contemplativa seja o ideal humano mais elevado e se afirma o valor supremo da ação temporal. Não a fusão com Deus, e sim com a história: esse é o destino do homem. O trabalho substitui a penitência; o progresso, a graça; e a política, a religião. (PAZ, 2013, p. 39).

Neste belo trecho de *Os Filhos do Barro*, Otávio Paz inicia um capítulo que intitula de "A tradição da ruptura". Nele, Paz descreve, para além do surgimento de uma sociedade de massas, uma nova noção temporal que se inaugura na Modernidade. Como dito anteriormente, o trabalho ocupa na modernidade uma posição central no sentido da vida. A ideia do progresso pela ação humana domina a nossa visão de mundo, colocando o olhar voltado para o futuro. O tempo voltado para o progresso, da a educação também outro sentido. Assim como o "progresso substitui a graça", na educação o progresso substitui a transmissão.

O nome do capítulo de *Os Filhos do Barro*, de Otávio Paz, não é atoa. Para progredir, precisamos romper com o passado, e assim, na modernidade, dois conceitos tão antagônicos como "tradição" e "ruptura", podem andar juntos. A modernidade sempre rompe com o passado, em busca do progresso, por mais recente que esse passado seja. A constante ruptura revela uma negação do passado. Se negamos o passado, não podemos transmiti-lo. Na modernidade, o pilar transmissão da educação, se desmancha, para dar lugar a construção.

Para entender os problemas que surgiram na educação após o conceito de progresso da Modernidade, é preciso entender mais profundamente o que é a transmissão do mundo tão essencial à educação. A transmissão na educação tem a ver com a natureza da criança e a natureza do mundo.

A natureza da criança possui dois pontos principais. O primeiro é que a criança é um ser humano em devir, ela está em processo de desenvolvimento para se tornar um adulto. O desenvolvimento biológico é de grande importância na fase infantil. O segundo fator é que a criança vem ao mundo, ou seja, antes do seu nascimento, já existia um mundo, mundo este que ela ainda não conhece.

O desenvolvimento biológico da criança é em grande medida responsabilidade dos pais, mas isso não significa que este fator se exclui da educação. Na educação, o desenvolvimento da criança toma forma na responsabilidade do adulto perante o mundo. Como ela é um ser em devir, não possui as condições necessárias para formar e cuidar do mundo, ao contrário, ela precisa ser cuidada, e protegida do mundo que ainda não conhece. Nesse sentido, a educação lida com a conservação da criança.

Por isso, quando a construção de um novo mundo se torna um pilar da educação, há um desequilíbrio. Cobrar que os novos construam um novo mundo, é uma traição às crianças na medida em que nós, adultos, nos emancipamos da responsabilidade que temos com o mundo, e cobramos de quem ainda não está em pleno desenvolvimento, a responsabilidade de construí-lo.

É preciso pensar também a relação entre renovação e transmissão. Transmitir o mundo à criança não significa impo-lo à ela. A transmissão é feita como uma herança. O mundo é o conjunto das obras feitas pelos seres humanos ao longo da história, que, se não transmitido, morrerá. Se a geração vindoura não sabe o que configura o mundo e o seu valor, também o destrói. A transmissão do mundo é uma tentativa de conservá-lo.

A antiga geração entrega à nova geração o mundo que foi construído e cuidado por suas mãos e pelas mãos anteriores. As ciências, as artes, os saberes, são entregues de forma a mostrar-lhes o seu valor, mas não encerrando o seu significado. Ao tomar posse desse antigo mundo no momento em que lhe é transmitido, a criança tem a possibilidade de modificá-lo pelo fato de ser um outro ser humano, de dar a ele uma outra continuidade.

A educação moderna assume um lugar de projeto político de renovação do mundo. O mundo feito pelas mãos humanas, está em constante modificação, sem que para isso precisemos ter um projeto com metas bem definidas. Ao contrário, quando impomos às crianças um projeto de mundo, impedimos-lhes de exercer a sua possibilidade de verdadeira renovação. Qualquer projeto de mundo que a antiga

geração tenha pensado, será sempre antigo quando posto nas mãos da nova geração. Colocar nas mãos da educação o progresso do mundo, é tratar as crianças como adultos, sem depositar nelas a confiança necessária.

O papel desempenhado pela educação em todas as utopias políticas, a partir dos tempos antigos mostra o quanto parece natural iniciar um novo mundo com aqueles que são por nascimento e por natureza, novos. No que toca a política, isso implica obrigatoriamente em grave equívoco: ao invés de juntar-se aos seus iguais, assumindo o esforço de persuasão e correndo o risco do fracasso, há a intervenção ditatorial, baseada na absoluta superioridade do adulto (...). A educação não pode desempenhar papel nenhum na política pois na política lidamos com quem já está educado. (ARENDT, 2009, p. 225).

Quando o papel da transmissão é retirado da educação, a posição do professor é completamente alterada. Isso acontece porque o professor é o representante do passado frente aos jovens, sua responsabilidade é transmitir uma parte do mundo que ele escolheu conhecer, cuidar, e transmiti-la. Na modernidade, o valor do passado, ou a sua autoridade, se desmancha, e junto com ela, também a autoridade do professor.

Não é coincidência que a criança, enquanto representação do novo, seja exaltada, e o professor, enquanto representação do antigo, tenha a sua autoridade questionada. A autoridade do professor vem menos de sua posição hierárquica e mais do seu saber sobre a matéria que leciona. É por saber mais que os alunos sobre determinado assunto, que o professor é professor. Isso porque a autoridade vem da responsabilidade perante o mundo que um indivíduo ou um grupo assume. Saber de uma parte do mundo, seja as Ciências Matemáticas, as Artes ou a História, significa conhecer essa parte profundamente e compartilhá-la com quem ainda não a conhece. As pedagogias modernas tentam "apagar tanto quanto possível as diferenças entre jovens e velhos, (...) entre crianças e adultos e, particularmente, entre alunos e professores." (ARENDT, 2009, p. 228), questionando muito mais a autoridade do passado em si, do que a posição hierárquica do professor.

A crise de autoridade na educação está intimamente ligada com a crise da tradição, isto é, com a crise da nossa atitude face a tudo o que é passado. Para o educador, este aspecto é especialmente difícil uma vez que é a ele que compete estabelecer a mediação entre o antigo e o novo, razão pela qual a sua profissão exige de si um extraordinário respeito pelo passado. (ARENDT, p. 12).

Nessa perspectiva, a crise da educação mostra-se como reflexo de uma crise muito mais profunda. A modernidade balança as bases do passado e do futuro e se vê em meio a uma crise temporal. A educação, como lugar de transmissão e

conservação, questões intrinsecamente temporais, vê a ruína de seu significado primordial, e se transforma em outra coisa, que foge ao seu verdadeiro sentido, e traem, tanto as novas gerações quanto o próprio mundo. A crise da educação moderna e pós-moderna é uma crise temporal.

Uma crise temporal requer uma solução temporal, e isso implica em transformar a nossa relação com o tempo. Nos próximos capítulos, busco analisar como se constitui a crise temporal da pós-modernidade, e, em seguida, pensar como pode a instituição escolar, em meio as obstruções temporais próprias de nossa época, se conceber enquanto espaço de cuidado do mundo e das novas gerações.

3 FORMAS TEMPORAIS: TEMPO MÍTICO E TEMPO HISTÓRICO

O tempo não é um conceito estático. Ao longo das eras históricas, na sociedade ocidental, o tempo foi entendido de maneiras diferentes, cada era teve a sua forma temporal. As formas temporais são maneiras pelas quais cada sociedade entende e rege o tempo cotidianamente. Elas são moldadas através das narrativas teológicas e teleológicas, ou seja, os mitos, os ritos religiosos e as ideologias, são todas formas narrativas capazes de reger o tempo, de dar-lhe forma e de entendê-lo. Existem duas formas temporais: o tempo mítico, e o tempo histórico.

Na Antiguidade, o tempo é entendido como um ciclo que não para. O tempo cíclico é composto pelos elementos da natureza, que estão aqui antes do nascimento do homem e sempre existirão. Esses elementos da natureza ganham caráter e significados divinos através das narrativas mitológicas. É o tempo da vida e da morte, da natureza enquanto necessidade. No tempo cíclico os acontecimentos são como um reflexo da substância do mundo, ou seja, a natureza, as coisas sobre-humanas, são divinas, e delas partem todo o desenrolar da vida. O tempo é lido como as estações do ano, fenômenos que se sucedem em uma eterna e imutável repetição. Portanto, os homens nada podem fazer para mudar ou evitar os acontecimentos, já que o tempo está completamente factualizado. A vida humana no tempo mítico está ligada a contemplação, estudo e manutenção da eterna ordem divina.

Na Idade Média, a narrativa cíclica se transforma no tempo histórico. Os acontecimentos se desencadeiam ininterruptamente, como em uma linha sucessiva. Seu sentido vem principalmente da diferença entre passado e futuro. No tempo histórico, o sentido do tempo é a mudança. Essa mudança pode ter uma concepção temporal que pode ser tanto escatológica quanto revolucionária. A narrativa histórica continua tendo forte caráter religioso. As mudanças sempre estão arraigadas e submetidas às leis da natureza ou da teologia. Dessa forma, o tempo histórico possui uma tensão temporal entre passado e futuro. Essa tensão concede substância ao tempo, é essa diferença entre passado e futuro que lhe outorga sentido. Apesar do tempo histórico não conhecer um presente duradouro, já que se baseia na mudança, o tempo tem uma direção a seguir e um passado em que se baseia, mesmo que pela alteridade.

Byung Chul Han, em *El Aroma del Tiempo*, através da obra de Proust, *Em Busca do Tempo Perdido*, nos dá a dimensão sensível e poética da importância da tensão temporal do tempo histórico, ou seja, da sua substância. Proust dá o nome de "cristal de tempo aromático" (CHUL HAN, 2015) , a um aroma capaz de lembrá-lo, em um só instante, toda a sua construção histórica.

Um cristal de tempo pode ser entendido como a pérola que se cria a partir da tensão temporal da historicidade. O tempo histórico é constituído por uma trama de acontecimentos que se relacionam. Essa trama é o que nos forma enquanto seres inseridos no tempo e no espaço. É disto que surge o cristal de tempo aromático, um único aroma que contém em si toda a passagem temporal. Ele é algo simbólico, capaz de carregar em si toda a história de um indivíduo, e de fazê-lo reviver no momento em que é inalado, toda a sua construção historicatemporal, dando-o a percepção total do seu ser.

O cristal do tempo dá lugar a um tempo de longa duração. Ele é feito por ingredientes temporais, imbuído de imagens, história, significados, recordações e memórias. É a manifestação da duração, pois não pode ser mensurado, é a concentração de tudo em um ponto do presente.

Justamente ele, transcende a separação entre passado e futuro do tempo histórico, provocando uma irrupção entre ambos, como uma dobra do tempo, que deixa de ser linear e se torna novamente, cíclico.

Para surgir e para ser acessado, também não permite aceleração. O cristal de aroma temporal é tão poderoso que permite que o ser entre em contato com a ligação que há entre “o menor ponto de nosso passado e todos os demais acontecimentos” (CHUL HAN, 2015). Esse contato concede ao ser humano certa estabilidade, e só pode ser encontrado em suas profundezas.

4 TRANSFORMAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO: DO ILUMINISMO À INDUSTRIALIZAÇÃO

A partir da Modernidade, no século XVI, e principalmente a partir do movimento Iluminista no século XVII e XVIII, o tempo histórico sofre algumas alterações de sentido. O Iluminismo anuncia uma nova forma do ser humano se relacionar com a natureza e com o tempo. O crescimento da ciência e do pensamento racional, fazem com que a ação humana seja o principal vetor da relação homem-tempo. Deus, que antes funcionava como um “estabilizador temporal”, dando significado às coisas, e tornava o presente duradouro e eterno, se reduz e perde sua capacidade de significação. A força da sua ideia se esvai ao longo da Modernidade, atribuindo ao homem o poder e a responsabilidade de guiar o tempo e a trajetória humana.

O enfraquecimento da ideia divina, de um tempo arrojado a uma substância imutável, dá lugar a ideia do progresso infinito. No positivismo moderno, o tempo passa a ser regido por uma meta. O ponto principal da linha histórica se torna o progresso, que é sempre melhor do que o nosso presente.

A tensão temporal passado e futuro não se mantém. O tempo ganha uma linearidade progressiva, deixando o futuro em aberto. O futuro é sinônimo de progresso, e também de salvação. No futuro há a dissolução e redenção de todos os males. A modernidade se liberta do destino, seja ele divino ou natural. Na secularização, “o homem se elege sujeito da história, encara o mundo como algo que pudesse ser construído” (CHUL HAN, 2015). A Modernidade é a era do progresso e da primazia da ação humana, da inovação e da produção que tomam o lugar da transmissão e da repetição.

Com o capitalismo moderno, nossa relação com o mundo se baseia em valores do espectro econômico. A lógica capitalista vai para além de ser uma organização do trabalho e do sistema econômico. Ela é, antes de tudo, um caráter da máxima orientadora da vida. Max Weber, em *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*, comenta sobre a essência do capitalismo moderno:

Na verdade, o que é aqui pregado não é uma simples técnica de vida, mas sim uma ética peculiar, cuja infração não é tratada como uma tolice, mas como um esquecimento do dever. Esta é a essência do problema. O que é aqui preconizado não é mero bom senso comercial, mas sim um ethos. (WEBER, 1981, p. 31).

Se no tempo cíclico e no tempo histórico as narrativas ontológicas estavam baseadas em valores divinos, na Modernidade o que ocorre é o fim da separação entre o que é sagrado e o que é a vida comum ou profano, ou o que é público e o que é privado, ou ainda, o que é econômico e o que é político. Isso acontece, pois toda coisa e toda atividade humana se tornou mercantilizada. Ou seja, tudo o que fazemos, precisa gerar lucro.

Por meio da sociedade, o próprio processo da vida foi, de uma forma ou de outra, canalizado para o domínio público (...). A indicação talvez mais clara de que a sociedade constitui a organização pública do processo vital encontra-se no fato de que, em um tempo relativamente curto, o domínio social transformou todas as comunidades modernas em sociedades de trabalhadores e empregados (...). Basta que todos os seus membros considerem tudo o que fazem primordialmente como o modo de sustentar suas próprias vidas e as de suas famílias. (ARENDT, 2016, p. 56,57).

Para Weber, o Calvinismo fundamenta o trabalho religiosamente. É através dele que poderíamos alcançar a salvação. O trabalho é entendido como o chamado de Deus aos homens, sendo ele a única forma garantida de redenção e um fim em si mesmo.

A peculiaridade desta filosofia da avareza parece ser o ideal de um homem honesto, de crédito reconhecido e, acima de tudo, a ideia do dever de um indivíduo com relação ao aumento de seu capital, que é tomado como um fim em si mesmo. (WEBER, 1981, p. 31).

Mas para Agamben, o capitalismo surge na Modernidade sendo ele mesmo uma forma religiosa, assim como a propriedade privada também adquire caráter sacro, o que só passou a acontecer após a Modernidade. Segundo ele

O capitalismo não representa apenas, como em Weber, uma secularização da fé protestante, mas ele próprio é, essencialmente, um fenômeno religioso, que se desenvolve de modo parasitário a partir do cristianismo (...). Levando ao extremo uma tendência já presente no cristianismo, generaliza e absolutiza, em todo âmbito, a estrutura da separação que define a religião (AGAMBEN, 2007, p. 62).

Se a modernidade entende o tempo como progresso, é essencial a aceleração dos processos. Qualquer pausa é portanto um atraso. O sistema econômico na modernidade é também uma economia da ação, qualquer pausa ou demora é entendida como uma perda de tempo ou um pecado.

O trabalho que antes era tido como uma atividade subalterna e de menor valor é agora enaltecido. A partir do pensamento moderno, o trabalho é transfigurado, absolutizado e glorificado. Com isso, o trabalho é também democratizado. Todos se convertem em trabalhadores, ao mesmo tempo em que todos se converteram em escravos do próprio trabalho.

A absolutização do trabalho não seria possível em outras épocas. O trabalho e o lucro sempre foram tidos como meios, e não como fins em si. A ética da ação e a máxima do trabalho é algo moderno e revolucionário, e só é possível pois na Modernidade entendemos o mundo como algo que podemos construir, e não como algo submetido ao destino.

La creencia en la factibilidad empuja la innovación que se da en las ciencias naturales del siglo XVI. Cada vez aparecen más innovaciones técnicas en menos tiempo. El aforismo de Bacon, "el conocimiento es poder", es un reflejo de esta creencia en la productibilidad del mundo. La revolución política está ligada a la revolución industrial. Ambas están fundadas y se mueven por las mismas creencias (CHUL HAN, 2015, p. 33).

A valorização da vida ativa, da conquista e da obtenção do lucro forma a ontologia do homem que entra na era da industrialização. A industrialização muda o tempo do trabalho, na medida em que submete a ação humana ao ritmo das máquinas. Se na prática artesanal quem dita o tempo de produção é o artesão, na indústria quem dita o tempo é a máquina. Assim, a industrialização prevê a disciplinarização do homem, o submete a lógica das máquinas, ou seja, o trabalho não para e funciona pelos termos da eficiência. Assim, a vida do homem moderno é cada vez mais igualada ao processo do trabalho.

A promoção do trabalho à estatura de coisa pública, longe de eliminar o seu carácter de processo (...) liberou, ao contrário, esse processo de sua recorrência monótona e circular, e transformou-se em progressivo desenvolvimento (ARENDT, 2016, p. 57).

A absolutização do trabalho limita a nossa relação com o mundo, pois qualquer outra forma de vida é anulada. Agir, trabalhar e consumir se tornam a única opção. Mesmo o impulso do trabalho não procede mais das necessidades vitais, mas do próprio trabalho, já que o labor se converte em um fim em si mesmo, em uma questão ética, se tornando o bem em si.

Como explicado no capítulo dois, a invasão da economia para o centro da vida, destrói o espaço público, a política, ou o que permitiria a liberdade e a diversidade, ou ainda, todas as outras coisas que não estão ligadas à utilidade e à necessidade.

São todos prisioneiros da subjetividade de sua própria existência singular [a necessidade], que continua a ser singular ainda que a mesma experiência seja multiplicada inúmeras vezes. O mundo comum acaba quando é visto somente sob um aspecto e só se lhe permite apresentar-se em uma única perspectiva. (ARENDT, 2016, p. 71).

Se temos apenas uma forma de nos relacionarmos com a realidade, nos transformamos em uma sociedade de massas. A sociedade de massas torna o

sistema produtivo cada vez mais eficiente, pois qualquer divergência, qualquer pausa ou outro modo de operar, gera atraso e modificação na produção.

La existencia propia, el individuo en sentido estricto, dificulta el buen funcionamiento (...) de la masa. La aceleración del proceso vital impide que se constituyan formas divergentes, que las cosas se distinguan, que se desarrollen forma independientes. (CHUL HAN, 2015, p. 17).

Uma das formas de vida que era enaltecida tanto na Antiguidade como na Idade Média, a vida contemplativa, já não pode mais existir na Modernidade. A contemplação é justamente uma atividade não produtiva, não lucrativa, mas de resignação e apreciação frente ao mundo. Na modernidade, a vida contemplativa é expulsa, assim como outras formas de relação mais demoradas, atentas e cuidadosas.

O crescimento do sistema industrial depende da produção e do consumo vertiginoso das coisas, não permitindo duração. É preciso estar sempre produzindo e consumindo cada vez mais rápido. As coisas passam a se degradar com mais rapidez, a ficarem velhas mais facilmente, “se convertem em passado no mesmo instante” (CHUL HAN, 2015) , prejudicando a nossa relação com elas. As coisas já não envelhecem junto conosco, mas se deterioram, acabam antes mesmo de podermos criar um vínculo com elas. Há uma veloz sucessão das coisas. Para consumir mais é preciso trabalhar mais. Nessa engrenagem, o consumo e o trabalho se tornam atividades compulsivas, ambos têm uma ligação íntima: se vivemos em uma sociedade que é escrava do trabalho, a mesma também será escrava do consumo.

5 A CRISE TEMPORAL DA PÓS-MODERNIDADE

Mas de repente, nem sabemos quem somos. Não podemos ouvir por dentro, não podemos ler por fora. Fechados em nossas calotas nos tornamos idiotas. A origem da palavra idiota é a palavra privado. Cada um de nós tornou-se privado, e já não compartilha o pensamento comum da criação. A natureza das coisas tem o hábito de se esconder. (Cafundó..., 2005).

Como vimos, as narrativas ocidentais sofrem grandes transformações a partir da Modernidade, mas, no início do século XX, passam por uma grande crise. O século XX presencia um colapso do sistema com as grandes guerras. Com altos e baixos econômicos, a segunda metade do século foi marcada pela desilusão. A esperança de um futuro glorioso chega ao fim. Segundo Hartog, o Ocidente vive na segunda metade do século XX,

uma crise do futuro, enquanto as tradições às quais se voltam para responder as infelicidades do presente, são, na impossibilidade de traçarem uma perspectiva do porvir, amplamente inventadas (...). Um tempo desorientado, situado entre dois abismos, ou entre duas eras (HARTOG, 2013, p. 20).

A tensão temporal entre passado e futuro própria do tempo histórico, se altera já no iluminismo. Com a desvalorização de tudo que é passado e enaltecimento do progresso e da ciência, o tempo corre para o futuro, e o passado é algo rechaçado. Mas as guerras e a crise econômica da primeira metade do século XX abalam também a noção do futuro. Ainda na segunda metade do século, as ideologias socialista, comunista e liberal, tinham força narrativa para, minimamente, dar forma ao futuro. Mas, segundo Hartog, a partir de 1989 com a queda do muro de Berlim, e o fim do ideal comunista, o ocidente enfrenta uma crise com o passado.

Um passado que não está abolido nem esquecido, mas um passado do qual nós não podemos tirar quase nada que nos oriente no presente, ou nos possibilite imaginar o futuro. De outro lado, um futuro de que que não fazemos a menor ideia (HARTOG, 2013, p. 20).

Para Koselleck, a estrutura temporal da pós-modernidade é marcada por um futuro disforme, e caracteriza-se pela assimetria entre o campo de experiência (passado) e o horizonte de expectativa (futuro) (KOSELLECK, 2006). Isso significa que, se no tempo cíclico e no tempo histórico sempre há um horizonte de sentido que embasam a existência, seja pelo simbolismo das divindades, seja pela narrativa histórica, na pós-modernidade há um momento em que as narrativas não podem mais dizer sobre as nossas expectativas para o futuro, e o passado também não nos

dá referências para o presente. Presenciamos então, um tempo sem narrativa de sentido.

Privado de Deus, o indivíduo democrático vê tremer em suas bases, no fim do século XX, a divindade histórica: uma angústia que ele vai ter de conjurar. A essa ameaça de incerteza se une, no espírito, o escândalo de um futuro fechado (HARTOG, 2013, p. 20).

A crise com o passado é também o reflexo da crise do mundo público. Isso porque o mundo público só é possível de existir, se nele estiver implícito um futuro duradouro, que acaba se perdendo com a perda do horizonte de expectativa.

Como já dito, quando a economia se torna o centro das questões de uma sociedade, compartilhar um mundo comum se torna impossível. Isso porque à economia pertence apenas as necessidades vitais. As necessidades vitais são individuais, pertencem somente ao indivíduo que as sente. São ainda, de curta duração, pois cessam no instante em que são saciadas, e tornam a aparecer em seguida, em um ciclo incessante. O caráter efêmero da necessidade, não permite que as ações que procurem dar fim a elas, criem obras duradouras ou atos revolucionários, que poderiam pertencer a todos. A necessidade do capitalismo moderno de produzir um consumo exacerbado, produzindo coisas que duram cada vez menos, também agrava efemeridade das coisas. Sem obras duradouras, o mundo também se torna perene, não há mundo comum, não há nada que compartilhemos uns com os outros. "

O que torna a sociedade de massas difícil de ser suportada não é o número de pessoas envolvido, ou ao menos não fundamentalmente, mas o fato de que o mundo entre elas perdeu seu poder de congregá-las e relacioná-las. (...). A não mundaneidade como fenômeno político só é possível com a premissa de que o mundo não durará. Mas, com tal premissa, é quase inevitável que a não mundaneidade venha, de uma forma ou de outra, a dominar a cena política (...). Só a existência de um domínio público e a subsequente transformação do mundo em uma comunidade de coisas que reúne os homens e estabelece uma relação entre eles dependem inteiramente da permanência. (ARENDT, 2016, p. 65, 67).

A perda de tensão narrativa, a perda do sentido, gera a crise temporal da pós-modernidade. Quando a narrativa histórica perde sua tensão entre o passado e futuro, a substância que essa tensão concedia ao tempo se perde, perde-se o ponto gravitacional, ou seja, o que daria órbita, sentido, ritmo ao tempo. A velocidade em que os processos da vida acontecem não é um vetor definitivo para a mudança do sentido temporal. O sentido do tempo não se modifica em essência com a sua aceleração ou com sua lentitude, mas, se não houver um sentido.

A perda do sentido temporal, ou o que seria metaforicamente o seu ponto gravitacional, que seleciona e direciona o tempo, gera o que o autor chama de crise da dispersão temporal. O tempo, sem um sentido que o direcione, se dissipa, é atomizado, disperso e dividido. O que ocorre é uma sucessão dos acontecimentos como pontos perdidos, sem terem necessariamente uma ligação. Sem a tensão temporal, os momentos se tornam presentes pontuais, formados de informações e acontecimentos. Por não terem um ponto gravitacional, seguem sem direção, como se o tempo escorresse como uma avalanche.

O presente pontual são como picos de atualidade. Ou seja, já que os acontecimentos não têm uma linearidade, uma ligação entre um e outro que faça sentido, também não se convertem em presente. O presente existe na medida em que o passado e o futuro o tensionam, se não existe essa tensão, os momentos se tornam apenas atualidades, pontos de acontecimentos soltos e dispersos, pois estão ausente de profundidade e de tensão temporal.

Os picos de atualidade sem relação, criam vazios entre eles. Tais vazios são como espaços sem acontecimentos, sem sentido ou significado. Produzem um distanciamento entre o sujeito e o mundo. Nestes vazios, estamos dispersos em relação ao todo, como um deslocamento. Podemos entender esse sentimento também como um tédio profundo, onde tudo perde sentido.

No tédio nos encontramos, de súbito, abandonados no vazio. Mas, nesse vazio, as coisas não são simplesmente subtraídas e desfeitas, elas estão lá, mas não tem mais nada a oferecer, permanecem completamente indiferentes, de tal modo, porém, que não podemos nos libertar delas, porque estamos presos e entregues àquilo que nos entedia (AGAMBEN, 2017, p. 23).

Nos vazios entre os picos de atualidade, o tédio profundo nos resume e nos prende à nossa própria individualidade. Precisamos então, encurtar os vazios entre esses momentos, por ser um sentimento de demasiada indeterminação e finitude. Como vimos, há uma construção histórica da valorização da ação como única resolução possível a qualquer demanda do ser. Então agimos para que os vazios se encurtem, pulando de atualidade em atualidade.

No íntimo do cotidiano, perdemos a capacidade contemplativa. A contemplação é uma forma de se relacionar com o mundo considerando profundamente a existência das coisas, o que nos permite acessar "lo verdaderamente instantáneo, no fugaz sino inaugurador de eternidad" (CHUL HAN, 2015). Na pressa em perseguir pequenos momentos de satisfação, fugimos do

confronto com o mundo, e ficamos cegos frente à sua substância. A dimensão profunda da realidade só pode se revelar quando adquirimos uma postura tranquila e paciente frente ao mundo.

Figuras temporales como la "vacilación", la "espera" o la "paciencia" mantienen una relación positiva para crear aquello que escapa a todo presente disponible. No expresan un estado de privación. Expresan, mejor dicho, un más del menos. La espera no cuenta con algo concreto. Más bien señala la relación con lo que escapa a toda forma de cálculo. Tampoco la duda implica una irresolución. Es un modo de comportarse con todo aquello que escapa a un acceso resuelto. Se trata de "una corriente del sustraerse positiva". Está animada por "la lentitud del pudor frente a lo irrealizable". El pensador debe "ponerse en el tiro de esta corriente de aire", en vez de "ponerse a cobijo de un viento demasiado fuerte". (Chul Han, 2015, p. 111).

A contemplação permite que nos relacionemos com as coisas deixando e percebendo que elas emanem o próprio valor da sua existência, que não está ligado a sua funcionalidade ou eficiência. O sentido temporal e a forma como nos relacionamos com o mundo são questões intrinsecamente ligadas. A lógica do trabalho e do consumo adentra também a nossa forma de perceber o mundo. Se apenas trabalhamos e consumimos, então deixamos de perceber o valor das coisas e de nós mesmos por si só.

A existência sem a capacidade contemplativa é vazia de ser. Não há nada que nos tire do nosso isolamento individual, que possa fazer com que a existência do sujeito dialogue com a existência do todo. A lógica produtiva/consumista funciona como um buraco negro que consome tudo, o sentido fica limitado a uma relação de subordinação e dominação. Se consumimos o mundo, não pertencemos a lugar nenhum, apenas consumimos esse lugar, ele não nos acolhe. O sentido se centra em nós mesmos, na nossa ação. A ontologia pós-moderna não permite nos conectarmos com o outro e com o mundo, de forma que este se mostre ser o nosso lar.

O tempo atomizado e acelerado não permite que tenhamos uma experiência duradoura, a atenção é prejudicada, "isso faz com que a percepção se abasteça constantemente de novidades e radicalismos" (CHUL HAN, 2015). A histeria em busca do novo é uma forma de compensar a falta de durabilidade. Esta também atenua a falta de ligação que o tempo atomizado cria entre os acontecimentos. A corriqueira sensação de que as coisas acontecem mais rápido vem dessa falta de ligação e duração. Os acontecimentos são cada vez mais frágeis e frívolos, não chegam a ser uma experiência, apenas passam pelo sujeito, sem o modificá-lo.

Vivemos em uma época das pressas, segundo Byung Chul Han, onde tudo se sucede como em um desfile cinematográfico das coisas. Uma época das imagens, que passam sem durabilidade e não possuem ligação ou linearidade.

Em um tempo sem trajetória também não há seleção de acontecimentos. A trajetória seleciona os momentos, hierarquiza o que é importante e o que não é. Em um tempo sem órbita, perdemos a medida do início e do fim, não há limites ou cortes temporais decisivos. O tempo perde seu ritmo. Hoje as carreiras seguem rumos infinitos de crescimento, assim como os desejos, o desenvolvimento pessoal e o consumismo. Como se dispuséssemos de tempo e materialidade para além do que realmente existe. A vida decai em um descompasso, e, sem compasso, não há término nem durabilidade. Há então, uma retração do presente. Tudo se aglomera num ponto de atualidade, informações, imagens e acontecimentos. Nesse aglomerado de situações em um instante, sem ter onde se deter, ou sem uma ontologia que proporcione uma maior relação com o mundo, o eu se torna isolado e passageiro, acabamos nos encerrando em nós mesmos.

6 TRABALHO E CRISE NARRATIVA: A SOCIEDADE DO DESEMPENHO

Na crise da desfragmentação temporal, não sabemos nunca o que há adiante. Não há nada que nos assegure de coisa alguma no futuro, nem uma ideologia nem um destino divino. Nos confrontamos constantemente com o inesperado.

Disso podemos ter a chance de viver novas possibilidades que não cabem em um sistema linear de pensamento e de sentido, podemos entender que estamos livres de quaisquer tipos de condicionamento, que somos verdadeiramente livres. Mas essa é uma liberdade ilusória. O confronto constante com o inesperado gera uma hiperexcitação do indivíduo. A indeterminação e a instabilidade geral produzem um medo difuso. Isso intensifica o terreno da ação como busca de uma solução ou construção da segurança. Em outra obra, *Sociedade do Cansaço*, Byung Chul Han aborda mais profundamente essa temática.

Segundo o autor, no século XX, vivíamos em uma sociedade da obediência. A vida era regida através das obrigações e deveres. O sujeito da obediência busca se ajustar socialmente, aceitando o que era considerado correto, e repelindo o que era considerado inapropriado. Han chama esse movimento de dialética da negatividade, pois tudo era pensado em termos de certo/errado, bom/ruim, direitos/deveres.

A dialética da negatividade colocava a sociedade frente a um paradigma imunológico. Víamos o mundo através da alteridade, o que estava fora dos padrões, era errado, prejudicial à sociedade, e deveria ser sanado. A "cura" acontecia através das normas, proibições, mandamentos e leis.

A dialética da negatividade gerava uma violência privativa, que excluindo o diferente, privava a sociedade da diversidade e dos processos de troca. Quando o que é diferente é apenas preterido, o sistema de rejeição torna-se danoso como uma doença social. A diversidade rejeitada acarretava em doenças sociais que Han chama de doenças imunológicas. Os comportamentos fora da norma eram patologizados como loucura e histeria, ou socialmente diagnosticados como delinquência. Todo indivíduo que tinha um comportamento que não se encaixava no padrão, se tornava um marginalizado social, como um vírus a ser combatido.

Como dito no capítulo anterior, a partir da década de 1970, os ditames culturais da sociedade ocidental sofrem uma modificação devido a diversos fatores históricos. O processo capitalista se desprende de uma ordem de sentido e se mantém por si mesmo. A vida se desnuda de seus símbolos, teologias e teleologias. Ao mesmo tempo, a lógica da produtividade está arraigada na sociedade. Sem uma órbita de sentido, portanto, prosseguimos somente com a lógica calculista e maquinal da produção.

Se o processo capitalista se desprende de qualquer sentido e permanece como ordem por si só, o que passa a condicionar as pessoas não são mais as ordens morais de um órgão superior, mas o próprio sistema capitalista. Na medida em que o sujeito volta a si mesmo como principal ordem de sentido, introjeta em si a ética do consumo e da produção. Sem ser obrigado, o “dever” se transforma em “poder”. O sujeito que “pode”, eleva o seu nível de produtividade voluntariamente. Na pós-modernidade o que nos guia é a possibilidade de conseguirmos tudo, de sermos e termos sempre mais.

O ideal de comportamento e de ritmo de trabalho é equiparado com o das máquinas, assim como elas, não paramos, lidamos com o mundo externo de uma maneira calculista. A sociedade do desempenho é pobre em negatividade. As máquinas não possuem a possibilidade de negar, apenas deixam de funcionar se estão desligadas, ou seja, a máquina não possui a potência da negatividade, de dizer não. Assim também agimos. Sem os “instintos limitativos”, as ações seguem automaticamente, sem pausa e sem mudança, apenas prolongando o que já existe. Nos transformamos então, em uma sociedade da positividade.

A crescente posituação do mundo torna-o pobre em estados de exceção, pois absorvemos e aceitamos tudo. O estado de normalidade torna-se totalitário. Sentimentos da negatividade, como o luto e a angústia são considerados maléficos, inaceitáveis, e combatidos com ideias motivacionais.

A engrenagem de produção e consumo infinitos gera um sistema que coloca o indivíduo em um excesso de estímulos: mídias, propagandas, informações, entretenimentos, projetos, discursos motivacionais. O indivíduo, por sua vez, não os nega, absorve e consome tudo o que lhe é dado. Isso destrói uma das principais faculdades humanas de relação com o mundo: a atenção. Fragmenta-a e a destrói. Coercitivamente, mas sem o perceber, nos tornamos indivíduos multitarefados.

Exploramos a nós mesmos, maximizamos o nosso desempenho e a nossa produção.

A nossa relação com o corpo também se torna instrumental. O corpo é um mero instrumento do agir, se ele não aguenta a ação, o dopamos, o que o autor chama de “sociedade do doping”. Na sociedade do desempenho o senhor e o escravo estão presentes num mesmo corpo.

O que pode ser entendido como liberdade de ação, na verdade se torna uma hiperpassividade. Por conta da pobreza de negatividade que o paradigma do desempenho desencadeia, não podemos exercer a capacidade de negar, e o excesso de atividades se revela como uma constante aceitação passiva de demandas externas.

O igualamento da vida humana ao processo do trabalho, e a lógica da eficiência não são mais ordens que chegam de fora, do Estado, ou de uma moral externa a nós, ela parte de nós mesmos. A crise narrativa tira o nosso referencial do exterior e o internaliza. Somos, assim como o tempo, pontos soltos, sem ligação e individualizados. Glorificamos a nós mesmos, o desempenho e a saúde como fonte de segurança e permanência no mundo. O sucesso não passa mais pela salvação divina através do trabalho, mas se basta por si só.

La diferencia entre el sentido y el Ser genera una diferencia ontológica. En la época de la narración y la historia, el Ser retrocede en favor del sentido. Pero cuando este recula en virtud de la desnarrativización, se anuncia el Ser (CHUL HAN, 2015, p. 80).

O sucesso não passa mais pela salvação divina através do trabalho, mas se basta por si só. Na sociedade do desempenho, o capitalismo não pode exercer um papel equivalente ao religioso pois toda religião pressupõe a instância do outro. Algo, para além e maior que nós, nos salva ou nos concede a graça. No capitalismo, o sucesso ou o fracasso são responsabilidades inteiramente individuais. No caso do fracasso:

O capitalismo só é inculpador. Não dispõe de qualquer possibilidade de expiação, que pudesse livrar os culpados de sua culpa. A impossibilidade de desculpa e expiação é responsável também pela depressão do sujeito do desempenho. Junto com a síndrome de *Burnout*, a depressão representa um fracasso sem salvação e insanável no poder, isto é, uma *insolvência psíquica*. *Insolvência* significa, literalmente, a impossibilidade de liquidar a dívida e a culpa (*solvere*). (CHUL HAN, 2017, p. 25).

Como o nosso principal referencial é egocentrado, e nossa relação com o mundo é utilitária, a tudo queremos consumir. Nos tornamos uma sociedade hiperativa, impaciente, faminta e insaciável.

O paradigma do desempenho é a base do sistema social, e a violência que ele gera é internalizada e invisível. Não há um inimigo a quem se deva desobedecer ou lutar, pois a ordem parte de nós mesmos. A violência da sociedade do desempenho é saturante. As constantes metas, os discursos motivacionais, os projetos de crescimento pessoal que começam desde a infância, são uma forma de violência que nos esgota.

Como sujeito do desempenho é centrado em si, possui um excesso de ego a ponto de dilacerar-se. Ele não se dilui no meio, pois só tem a si como ponto referencial, sua relação com o mundo é estabelecida através do consumo, da dominação e da autoprojeção.

A erosão do outro, ocorre por ora em todos os âmbitos da vida e caminha cada vez mais de mãos dadas com a narcisificação do si-mesmo (...). O narcisismo não é um amor próprio. o sujeito do amor-próprio estabelece uma delimitação negativa frente ao outro em benefício do si mesmo. O sujeito narcísico, ao contrário, não consegue estabelecer claramente seus limites. Assim, desaparecem os limites entre ele e o outro. O mundo se lhe afigura como sombreamentos projetados de si mesmo. Ele não consegue perceber o outro em sua alteridade e reconhecer essa alteridade. Ele só encontra significação ali onde consegue reconhecer de algum modo a si mesmo. Vagueia aleatoriamente nas sombras de si mesmo até que se afoga em si mesmo. (CHUL HAN, 2017, p. 8-10).

Por contraditório que possa parecer, esse excesso de ego gera uma falta de ser. Se estamos constantemente focados na ação e no desempenho, não sobra espaço para nos relacionarmos com o outro, seja o outro coisa, seja o outro sujeito. Para se relacionar com o mundo, é preciso enxergar as coisas para além da sua utilidade. Não enxergar e não vivenciar o valor que elas emanam por si só, através da alteridade de não serem "eu" ou não serem propriamente "minhas", mas por existirem em relação, faz com que o ser se afogue em si mesmo.

Através da alteridade, podemos nos libertar de nós mesmos:

A atopia do totalmente outro, na medida em que, de repente, interrompe o igual, (...) essa irrupção do fora, do totalmente outro, se dá como um evento des-apropriador, como uma suspensão e esvaziamento do próprio, (...) e converte-se inesperadamente em graça ou salvação (CHUL HAN, 2017, p. 18-19).

Na crise da desfragmentação temporal a relação superficial que criamos com o mundo não deixa surgir nenhuma profundidade e nenhuma demora. A vida portanto, se torna transitória, o mundo se torna transitório, como se pulássemos de transição em transição. Um mundo carente de significação profunda se esgota em si mesmo. O seu aí desnudo e momentâneo, não dura. Em diversos prismas, a relação

que estabelecemos com o mundo, com as coisas e inclusive com as pessoas se torna meramente consumista, se exerce em um nível de utilidade e autopromoção.

A vida humana igualada ao trabalho faz com que o desempenho seja vital. Mesmo sem aguentarmos, continuamos nos cobrando e produzindo, como máquinas. A consequência disso é um cansaço saturante. Os resultados de tal processo decaem em um esgotamento doentio, como um infarto da alma. Diferente do cansaço físico comum, o infarto da alma gera doenças como a depressão, insônia, ansiedade e a síndrome de *Burnout*. Essas doenças possuem sintomas de uma sobrecarga de atividade, que Byung Chul Han chama de doenças neuronais, por partirem de nós mesmos, como uma implosão.

O esgotamento da alma é individualizante. Ele pertence somente ao indivíduo, reduz suas capacidades de fala e de interação. Destruindo qualquer compartilhamento, isso destrói também qualquer comunidade ou senso de pertencimento. Nas palavras de Han “aquele tipo de cansaço, calado, como teria de permanecer, forçava à violência. Essa talvez, só se manifestava no olhar que desfigurava o outro” (CHUL HAN, 2015).

A importância da alteridade para o ser humano vem do fato de que o ser humano é um ser social. Segundo Tzvetan Todorov em *A vida em comum*, o homem possui dois nascimentos, o biológico e o social. O nascimento biológico é como o de qualquer outro animal, e o nascimento social, acontece a partir do olhar do outro. Precisamos que o outro nos enxergue, que nos reconheça enquanto seres humanos, para passarmos a existir. Não existe um "eu" sem um "você". Por isso, o cansaço que esgota a alma que Han explica, também desfigura o outro. Se estou esgotado por dentro, exaurido, meu olhar para o outro também se esgota, anulando a sua existência.

Para Todorov, o nascimento social se mostra mais importante para o ser humano do que o nascimento biológico. Vivemos mais em prol da nossa existência, do que pela nossa sobrevivência. Precisamos que o outro nos veja para sentirmos que existimos e para fazermos parte de uma comunidade. Portanto, um cansaço que destrói a nós mesmos, destrói também qualquer comunidade. Tudo que é comum, que é público, se erode.

Todas essas características são reflexos de uma crise temporal onde o significado do tempo altera o nosso *ethos*. Podemos concluir que um tempo sem narrativa é um tempo sem aroma, ou seja, é um tempo que não nos dá a

possibilidade da inteireza da nossa história, não conserva os fragmentos da nossa construção. Tampouco é um tempo que nos permita sentir tranquilidade e pertencimento ao mundo, a realidade se torna sempre ameaçadora e imprevisível. É um tempo que desnuda as coisas e as pessoas a sua mera materialidade. Disso, nos transformamos em seres maquinais, no *Animal Laborans*, que serve como escravos a um sistema econômico que se baseia na produção e no lucro como finalidade última, excluindo as nossas necessidades subjetivas.

7 A ESCOLA E A CRISE NARRATIVA E TEMPORAL

Desde o século XVIII e início do século XIX, a escola enquanto instituição moderna, adquiriu formas que se distanciam dos princípios básicos da educação, que seriam a transmissão do mundo por parte da antiga geração, a renovação dele por parte da nova geração, e a possibilidade de desfrutar de um tempo livre e seu consequente caráter de democratização. No século XX, principalmente em suas últimas décadas, e no século XXI, a forma como a escola foi se afastando do significado de educação proposto aqui, mudou e se agravou. Dessa forma, surgiram muitas divergências entre o que querem da escola, o que ela consegue cumprir, e o que ela realmente pode fazer. Em meio à essas contradições, a escola é acusada de diversos problemas. A seguir, pontuarei sobre algumas dessas mudanças e porque elas significam um afastamento da educação enquanto princípio humano básico.

A parti do século XIX até meados do século XX, a escola passou a ser uma instituição política que tinha obrigações predeterminadas a cumprir com a sociedade. Como descrito no capítulo seis, a sociedade do século XX obedecia a ordens externas ao indivíduo, e a escola era uma das instituições que ditava essas regras. As obrigações da escola voltavam-se para os ideais políticos e religiosos que configuravam a sociedade da época, e também ao seu projeto de futuro. A escola era domada por esses ideais. Todo e qualquer assunto tratado na escola, deveria encontrar sua ligação com a ordem social existente, ou com o projeto de futuro. Assim, o contato e as interpretações dos alunos com as matérias ficavam encerrados nas interpretações que a escola enquanto instituição julgava ser adequadas.

A apropriação da escola enquanto instituição política, servindo à ideais predeterminados, usurpa dela o seu caráter de renovação. Isso acontece porque os assuntos ensinados não se tornam livres de seus usos comuns, continuam atrelados a valores e a usos específicos, de forma que a nova geração não pode experimentá-los e renová-los, pois já estão predeterminados. Tira também o seu caráter de tempo livre e o torna um tempo de obrigações cívicas, já que a escola serve a um projeto político.

A instituição priva a geração mais jovem do tempo e do lugar para praticar e experimentar o tempo livre - nega-lhe o tempo escolar - e a geração jovem é, subsequentemente, privada da oportunidade de realmente se tornar uma nova geração. Em vez disso, os jovens tornam-se (no máximo) atores da

renovação imaginada por seus pais. (MASSCHELAIN; SIMONS, 2018, p. 106)

Na década de 1980, com a crise narrativa como explicada no capítulo anterior, as instituições e os ideais políticos perdem a sua importância, e o principal referencial social é o próprio indivíduo. Exatamente por isso, as escolas passam a se centrar no indivíduo, no aluno. A crise com a tradição e com a transmissão passa a ser substituída pela crença no poder criativo do indivíduo.

Na sociedade do desempenho, assim como todos os âmbitos da vida, a educação é capitalizada. Como um setor do mercado, a escola é pensada em termos de eficácia, eficiência e desempenho. A educação é baseada em desenvolver habilidades e a formar competidores para o mercado de trabalho. Para a sociedade do desempenho, a escola deve se dedicar a criar um ambiente de aprendizagem que coloque em ênfase, os talentos, escolhas e necessidades do aluno.

A pessoa do aluno - suas necessidades, experiência, talento, motivação e aspirações - se torna o ponto de partida e o ponto final (...). O resultado é que os alunos são domados: eles se tornam escravos de suas próprias necessidades, um turista no seu próprio mundo da vida. A importância colocada sobre o aprender a aprender é, talvez, a mais reveladora expressão dessa tentativa de domar. O aluno é atirado de volta ao seu próprio aprendizado a ligação com "alguma coisa" - com o mundo - é rompida. (MASSCHELAIN; SIMONS, 2018, p. 107)

É importante que todos os assuntos aprendidos na escola sejam úteis para a vida do aluno, que ele possa aplicar, de forma prática, aqueles conhecimentos de alguma maneira. A empregabilidade do que é aprendido é um fator importante pois na sociedade do desempenho, toda atividade precisa ser refletida no desenvolvimento do indivíduo, que por sua vez, precisa ter várias habilidades empregáveis para um mercado de trabalho em constante mudança e cada vez mais exigente. A questão do emprego na sociedade do desempenho, deixa de ser uma questão pública, política, para ser de total responsabilidade do indivíduo. Isso se reflete na escola pois ela se torna o lugar do treinamento e do desenvolvimento das habilidades do sujeito.

O sonho de uma escola que prepare jovens para a sociedade - ou seja, o mercado de trabalho ou a educação superior - não é novo. O que é novo é o modo como isso está sendo realizado hoje. A mudança na ênfase do emprego para a empregabilidade é crucial aqui. Diante do histórico do emprego, a educação ainda mantinha certo grau de autonomia em relação à sociedade e, em relação ao mercado de trabalho. Otimizar o emprego era, em grande parte, uma questão política e, no mínimo, era o objetivo da política social e econômica. Com a ênfase agora mudada para a

empregabilidade (...) o emprego se torna cada vez mais uma responsabilidade do indivíduo. (MASSCHELAIN; SIMONS, 2018, p. 111).

A demanda da empregabilidade afasta a escola dela mesma, e mesmo a escola se transformando em um espaço de treinamento, não é possível que todos os assuntos tratados na escola sejam integralmente empregáveis. Primeiramente porque existe uma distância natural entre o aprendizado e o trabalho. A aprendizagem é um tempo reservado ao estudo e teste de algo sem a obrigação de seu uso aplicável. Em seguida, não é possível a escola preparar as competências e habilidades do aluno para um mercado de trabalho que está em constante modificação. Não cumprindo essa demanda, a escola é acusada de ser alienada a vida real, não instruindo devidamente o jovem para a vida adulta. Com matérias e conhecimentos artificiais, que são separados do mundo produtivo, a escola não prepararia o aluno para a vida, e principalmente para a entrada no mercado de trabalho.

A escola seria ainda, desinteressante e massante para os jovens. O aprendizado não é divertido, os professores são autoritários e tiram o entusiasmo dos alunos. A escola, portanto, deveria encontrar o equilíbrio entre aprendizagem e lazer, transformando o estudo em uma atividade lúdica.

Ambas as críticas centram a escola no indivíduo. Isso acontece pois a sociedade do desempenho coloca o sujeito como centro de toda a vida. Cada família quer a melhor educação para o seu filho, e exclui o fato de que ele vive em um mundo comunitário, e que a educação, serve ao mundo comum.

O conceito de educação da sociedade do desempenho só entende dois usos do tempo, um tempo do trabalho e um tempo do lazer. Mas o que deveríamos levar em consideração, é que o estudo não é um tempo do trabalho e nem um tempo do lazer, mas um tempo de investigação de um mundo que pertence a todos.

A escola hoje tem seu significado reduzido à sua função de qualificação, sendo transformada em um instrumento. Seu poder institucional de outorgar um diploma àquele que passa por determinadas etapas do seu sistema, se tornou a sua principal função. O diploma funciona como uma arma para que as pessoas possam competir no mercado de trabalho.

A escola, e com ela a geração mais jovem, se matricula no projeto social de maximizar a empregabilidade na medida em que se permite ser seduzida para reformular seus objetivos e currículo em termos de competências/qualificações. O conceito de “competência empregável”

combina, assim, os termos sociológicos de reprodução, integração e legitimidade: as competências garantem a integração na sociedade, reproduzem aquela sociedade e legitimam a ordem existente. (MASSCHELAIN; SIMONS, 2018, p. 112).

Quando a educação é instrumentalizada, a informação toma o lugar do conhecimento. O conhecimento se dá quando construímos uma relação atenta com alguma parte do mundo, ele se constrói de maneira lenta e não se limita a um uso específico. Já a informação pode possuir um caráter instrumental. Funcionando em termos quantitativos, a informação é aditiva, podemos acumular cada vez mais informações. Por ser curta e exata, pode ter um fim bem delimitado e ser de fácil acesso.

Porém, tão rápido quanto podemos achá-la, ela também some de nossa memória, a informação tem um curto prazo de aquisição e de duração. Ela não precisa de uma análise demorada para ser adquirida, não busca encontrar nada profundamente, mas apenas explicar o mundo de maneira rápida. A informação não é nada além do que se mostra ser. Na era digital, em que a educação funciona como arma, somos hoje como caçadores de informações.

A educação informativa é diferente do estudo. O estudo é um ato de paciência. O estudioso se coloca frente ao objeto de estudo com atenção para poder captar tudo aquilo que escapa ao presente instantâneo, para entender onde está o coração daquilo que se estuda. O estudo depende de raciocínio, demora e atenção, e por isso o pensamento do estudo não pode ser quantitativo e aditivo, ele precisa de voltas e rodeios, pensar e repensar, ler e reler, escrever e reescrever.

El pensar en sentido profundo no se deja acelerar a la ligera. En eso se diferencia del calcular o de la mera comprensión. A menudo resulta enrevesado. De ahí que Kant denominara a la sensibilidad y la sagacidad "una especie de lujo de la cabeza". La comprensión solo conoce el deber y la necesidad, pero no el lujo, que presenta un alejamiento de la necesidad y la unidireccionalidad. El pensamiento que se eleva por el encima del cálculo posee una temporalidad y una espacialidad particular. No transcurre de manera lineal. El pensamiento es precisamente libre porque su tiempo y espacio no se pueden calcular. Suele transcurrir discontinuamente. El cálculo, en cambio, sigue un recorrido lineal. Por eso se puede localizar con exactitud y se deja acelerar a voluntad. No vuelve la vista atrás. No tiene ningún sentido dar un rodeo o retroceder un paso, puesto que solo postergan el cálculo, que es una mera fase del trabajo (CHUL HAN, 2015, p. 156).

O pensamento estudioso escapa às posturas pós-modernas como a proatividade, o consumo e o melhoramento pessoal. Ele tira o sujeito de uma ordem temporal acelerada e permite a demora. Isso porque o conhecimento e o saber não

estão disponíveis facilmente, uma longa experiência os antecede. Através do conceito heideggeriano de verdade, Byung Chul Han diz:

A verdade de Heidegger ama se ocultar. Ela não se dispõe simplesmente.

Ela tem de primeiramente, ser “arrancada” de seu “velamento”. A negatividade do “velamento” habita na verdade como o seu “coração”. Ela pertence essencialmente a ela. Com “desvelamento” ela é envolta pelo velado como a clareira é velada pela floresta escura. Falta à informação, em contrapartida, o espaço interior, a interioridade que a permitiria se retirar ou se velar. Nela não bate nenhum coração. Uma pura positividade, uma pura exterioridade caracteriza a informação (CHUL HAN, 2018, p. 75).

A função reprodutora da escola também é muito combatida. A escola é acusada de reproduzir as desigualdades do sistema, mantendo a ordem dominante. As teorias pedagógicas modernas surgem em resposta às necessidades de um *discurso* político que se compromete na construção de um novo mundo, com a noção de igualdade e de liberdade. A relação que se faz entre educação e igualdade revela sobre o conceito que se forma sobre o que é a educação, que torna-se o espaço onde os jovens de diferentes classes sociais podem adquirir equidade entre si, e, assim, terem as mesmas oportunidades de ascensão social.

A educação considerada como campo político para se alcançar a equidade social vem de uma tradição política tanto conservadora quanto progressista. Ambas consideram como responsabilidade principal da educação, a preparação dos jovens para o mercado de trabalho.

Uma tradição conservadora ou liberal, que privilegia a formação para os constrangimentos e responsabilidades da vida ativa, e uma tradição progressista, ligada às virtudes da ciência democraticamente distribuída; consenso, no seio dessa última tradição, entre os partidários de uma prioridade ao conteúdo universalista do saber e aqueles de uma atenção específica às crianças desfavorecidas pela sua pertença ao universo produtivo. (RANCIÈRE, 2018, p. 671).

Nessa perspectiva, a escola fica entre o paradoxo democrático moderno, de estar inserida em uma sociedade politicamente democrática, mas economicamente desigual, não podendo dissolver essas contradições, acaba sendo também acusada por elas.

O que é problemático sobre isso não é somente a distribuição desequilibrada de tarefas entre a escola e a política, entre os professores e os políticos. (...) Significa, acima de tudo, que a escola incumbida de tarefas que são impossíveis de serem cumpridas sem abandonar a própria escola. (...) Nesse sentido, a geração jovem assume a responsabilidade que a velha geração não é mais capaz ou não está disposta a carregar. (MASSCHELAIN; SIMONS, 2018, p. 110).

O caráter reprodutor da escola não tem apenas a ver com reproduzir e dar continuidade às desigualdades sociais. A escola é um local de transmissão e

compartilhamento do conhecimento, para integrar a todos em um mundo presente que os novos ainda não conhecem, algo importante para a própria condição humana. A escola é importante para colocar em um diálogo comum os conhecimentos do mundo. Esses conhecimentos escolares estão sendo cada vez mais desvalorizados, em detrimento da legitimidade de outros saberes, como as novas tecnologias da informação, a inovação e a flexibilidade.

Nesses processos de inovação cada vez mais veloz, a escola fica deslocada. Segundo Hannah Arendt, a educação não pode abrir mão nem da autoridade nem da tradição, mas se insere em um contexto de uma sociedade em crise com o passado e com a autoridade, em uma busca novidades constantes.

8 A FORMA DA ESCOLA

8.1 ESCOLA E IGUALDADE

Em 2015 Jan Masschelain e Marteen Simons, lançam o livro *Em Defesa da Escola: uma questão pública*. Neste livro, os autores buscam traçar uma genealogia da escola. Segundo os autores a escola surge na Grécia Antiga, e guardaria, até hoje, uma determinada essência. Essa essência estaria presente nas escolas contemporâneas e ela seria inerente a qualquer espaço que se prontifique ser um espaço escolar. Porém, os autores também mostram que a essência da escola sofreu diversos ataques ao longo do tempo, e, ainda sofre estes ataques até hoje. Um dos propósitos da teoria de Masschelain e Simons, seria dar a ver e proteger a essência escolar. Ao longo do trabalho, recorrerei a este livro diversas vezes, mas por agora, gostaria de explanar resumidamente sobre esta teoria.

Em *Em Defesa da Escola: uma questão pública*, Masschelain e Simons defendem que a escola nasceu como um espaço entre a sociedade e a família, aparecendo um tempo outro que não se compromete com realizações pessoais e nem com papéis familiares, mas que se dedica ao próprio estudo das coisas. Este tempo escolar, é a situação que origina a palavra *Skholé*, que significa literalmente, tempo livre. Ter tempo livre não era uma simples condição temporal na antiga Grécia, mas um direito que apenas as pessoas livres poderiam usufruir.

A palavra grega *scholè*, como a latina *otium*, significa basicamente isenção de atividade política e não simplesmente lazer, embora ambas também sejam usadas para indicar isenção de labor e das necessidades da vida. De qualquer modo, indicam sempre uma condição de isenção de preocupação e cuidados. Excelente descrição da vida cotidiana de um ateniense comum, que goza de completa isenção de labor e trabalho. (ARENDT, 2016, p. 23)

Entre os usos do tempo livre, há aqueles que dedicam esse tempo ao estudo, à pesquisa e ao pensamento.

À antiga liberdade em relação às necessidades da vida e à compulsão alheia, os filósofos acrescentaram a liberdade e a cessação de toda atividade política (*scholè*). (...) Qualquer um se convencerá de como a atividade política ocupava o tempo dos cidadãos nas condições da cidade-estado. Pode-se facilmente imaginar como essa vida política comum era cheia de preocupações. (ARENDT, 2016, p. 23).

A Skholé era uma vida zelada à contemplação do mundo, ou seja, dedicada ao desenvolvimento da reflexão e da capacidade de pensar. Para os que escolhiam a vida escolástica, existiam instituições como a Academia, o Pórtico e o Liceu, onde as atividades eram dedicadas ao estudo pelo simples prazer de aprender.

Portanto, a Skholé é uma forma de tempo livre, uma ocupação e regimento desse tempo, mas que não se transforma em um tempo produtivo, tampouco em um tempo da política, mas dá lugar a um tempo de estudo.

A sociedade grega era uma sociedade escravocrata, em que para se libertar das atividades da vida privada, os gregos livres escravizavam outras pessoas. Portanto, a escola era um lugar que apenas os cidadãos livres frequentavam, ou seja, era um lugar frequentado por uma mesma classe, e portanto, iguais entre si. Dessa forma, a escola tem desde sua origem, uma igualdade inerente, sendo, em sua essência, um lugar de igualdade e tempo livre. Porém, pela própria estrutura da sociedade grega, a igualdade da escola clássica era segregativa, visto que essa igualdade era estendida apenas aos gregos livres, e não era compreendida como igualdade universal. A esse respeito, me delongarei um pouco mais nos parágrafos seguintes.

Em 2017, com a organização de Jorge Larrosa e diversos colaboradores, foi escrito o livro *Elogio da Escola*, que nasceu com a proposta de ampliar as discussões iniciadas pelo livro de 2015 de Masschelain e Simons. Em uma contribuição ao *Elogio da Escola*, Maximiliano Lopez, propõe olhar a questão da igualdade na escola historicamente, e expõe, através do que ele chama de arqueologia da escola, os diversos lugares que a igualdade ocupou dentro da questão escolar ao longo do tempo.

Para López, a escola passou por três momentos históricos principais, que se dividem entre a escola antiga, a escola moderna e a escola contemporânea. Na escola antiga, que corresponde ao tempo de existência da escola na Antiga Grécia, é importante pontuarmos a conjuntura social da época para entendermos em que contexto a escola estava inserida. A possibilidade de estar livre do trabalho e usufruir do tempo livre, ou seja, da skholé, era o que definia o modo de vida dos homens livres. Essa era uma característica extremamente importante da sociedade grega. A escola antiga nasce como um espaço para resguardar e dar forma a esse tempo ocioso dos homens livres. A esse respeito, López diz:

No mundo grego, igualdade, liberdade e tempo livre são conceitos quase equivalentes e juntos definem o modo de vida do cidadão grego. Mas esse modo de vida necessita e pressupõe outro, antagônico e complementar: o modo de vida dos escravos (LÓPEZ, p. 178. In: LARROSA, 2017).

Se igualdade, liberdade e tempo livre são noções quase equivalentes e determinam o modo de vida do cidadão grego, que é em todas as instâncias, diferente do escravo, a noção grega de igualdade não é uma noção universal, como a noção de igualdade que temos hoje. A igualdade grega era posta dentro de um determinado grupo social, e não era estendida ao outro. Só era um igual, aquele que pertencia à ordem dos iguais, ou seja, apenas quem era um cidadão grego, era um igual. Já o escravo, pertencia a outra ordem e nunca poderia se igualar a um cidadão grego livre.

Em outras palavras, os antigos jamais se deparariam com aquilo que nós, contemporâneos denominamos igualdade, pois a igualdade grega não era, a diferença da nossa, pensada em termos de igualdade universal, mas como uma característica dos bem nascidos (...). Não era uma diferença de grau, mas de natureza, e, portanto, uma fronteira infranqueável. Um escravo não se podia fazer grego estudando, e um grego não era tal em virtude da sua escolaridade, mas do seu nascimento (LÓPEZ, p. 179. In: LARROSA, 2017).

Isso significa que a escola antiga, era de fato um lugar de igualdade, mas uma igualdade que era segregacionista e funcionava como um ponto de partida, e não como algo a ser alcançado. A questão da igualdade é de extrema importância para entendermos a arqueologia da escola, por isso, farei uma breve análise sobre a história da noção de igualdade e como ela influenciou a escola ao longo do tempo.

Na Antiguidade até o surgimento do cristianismo como religião dominante, houve um convívio relativamente harmonioso entre diferentes culturas, um bom exemplo disso era a cidade cosmopolita de Alexandria, onde Judeus, Egípcios e Gregos, conviviam até certo ponto, de forma pacífica. A noção de igualdade ficava cerceada pelos diferentes grupos culturais, entendendo-se como igual, os participantes daquele grupo.

Como dito no capítulo dois, A divisão entre a esfera pública, o mundo comum, e a esfera privada, tem seu início na Antiguidade Clássica. E era a esfera do mundo público ou do mundo comum que unia as pessoas, ou seja, que permitia que as pessoas compartilhassem algo que pertencia a todos. Como o mundo comum era a base da política, na democracia clássica, a queda do Império Romano fez com que essa estrutura do mundo público mudasse. A passagem da supremacia do Império Romano para a supremacia da Igreja Católica, fez com que a diferença da

trivialidade da vida cotidiana e o esplendor da vida pública fossem equiparáveis à diferença do sagrado espiritual do cristianismo e da vida terrena. Para o cristianismo, a vida na terra apenas fazia sentido, pois seguia para a vida eterna e sagrada extramundana. Segundo Hannah Arendt, dentro desse complexo contexto, um dos principais desafios políticos da primeira filosofia cristã, foi criar um mundo público forte o bastante para unir as pessoas tanto quanto o mundo político clássico as unia.

Historicamente, conhecemos somente um princípio concebido para manter unida uma comunidade de pessoas destituídas de interesse em um mundo comum e que já não se sentiam relacionadas e separadas por ele. Encontrar um vínculo entre as pessoas suficientemente forte para substituir o mundo foi a principal tarefa política da primeira filosofia cristã; e foi Agostinho quem propôs edificar sobre a caridade não apenas a “fraternidade” cristã, mas todas as relações humanas. (ARENDT, 2016, p. 65)

Maximiliano López aponta que a democracia direta da *pólis* grega e a ideia de fraternidade e igualdade cristã, não coexistiram em um mesmo período histórico. A visão da igualdade universal foi base estrutural para a escola moderna, e segundo Lopez “sem essa visão universalista para o mundo exterior, a escola pública como a conhecemos jamais teria existido”. Para entender essa sentença, é preciso recorrer à visão de igualdade sendo discutida na justificativa da colonização espanhola na América, no que foi chamado de polêmica dos naturais.

Encontramos a universalização da noção de igualdade (...) na chamada polêmica dos naturais (...) a Espanha, a primeira potência colonial moderna, se lançou à tarefa de discutir, publicamente, a legitimidade de seu projeto colonial. (...) O objetivo declarado do debate foi estabelecer as bases jurídicas e teológicas que permitissem orientar os procedimentos de conquista e ocupação das Índias. (LÓPEZ, p. 180. In: LARROSA, 2017).

Duas visões principais foram colocadas em discussão, uma defendida por Bartolomeu de Las Casas e a outra defendida por Gines de Sepúlveda. O primeiro, acreditava na igualdade universal cristã, e entendia os povos indígenas, como seres em um estado inicial de desenvolvimento humano, e por isso, inocentes e destituídos de maldade. Já o segundo, acreditava que a desigualdade (e a superioridade de uns) era uma característica inerente à natureza humana. O debate não elege um vencedor, porém “é possível entrever o esboço de uma nova tecnologia social que permitirá tornar aceitável a ideia de igualdade universal num mundo desigual”.

Ambas as visões, apresentam o indígena como ser deficitário, seja de desenvolvimento ou seja de maldade, para o homem ocidental moderno, o outro não era um ser igual, mas um ser imaturo que carecia de desenvolvimento. A igualdade

cristã não é então negada, mas postergada. Entende-se que, submetido a um processo de educação e desenvolvimento, o outro, o indígena, pode se tornar um igual.

A escola moderna nasce com essa sutil operação que permite organizar a conquista como uma empresa pedagógica. Num primeiro momento, numa evangelização, e num segundo momento, na forma de um projeto civilizatório. Tal dispositivo permitiu que a desigualdade se tornasse não só tolerável, mas também produtiva no esquema colonial moderno (LÓPEZ, p. 182. In: LARROSA, 2017).

Em uma breve recapitulação, podemos entender que a escola antiga, se estruturava a partir da segregação da democracia grega, onde apenas os homens livres eram considerados iguais entre si, e tinham o direito ao tempo livre, que era acentuado pela *skholé*. A escola moderna, por sua vez, torna a diferença entre o homem ocidental e o outro, uma eterna passagem para a igualdade, como uma promessa e um caminho a ser percorrido. “Portanto, o que define a forma-escola moderna não é a igualdade, mas a promessa de igualdade”. (LÓPEZ, 2017)

A escola democrática é assim pensada como lugar de promessa constantemente traída, constantemente iludida, nos termos do jogo duplo da crítica social: por um lado, critica-se o insucesso, propõe-se remédios – pedagógicos, psicológicos, sociológicos – para este insucesso. Mas a demonstração vê-se instantaneamente desdobrada: provar também, e sobretudo, provar que a democracia mente a si própria, que se ela se adapta mal à igualdade que proclama é porque sub-repticiamente, se adapta na perfeição à desigualdade que dissimula, que a desigualdade é na verdade o seu princípio fundamental. (RANCIÈRE, 2014, p. 60)

A escola moderna é própria de sua época, produto de uma cultura que é voltada para o futuro. Mas como dito no capítulo 5, a contemporaneidade é marcada por uma crise temporal que tornou insustentável a ligação entre futuro e evolução após a Segunda Guerra Mundial.

A escola contemporânea, segundo López, ainda é um lugar de passagem, mas uma passagem que não leva a lugar algum, afinal a noção de processo civilizatório que é berço da escola moderna, não tem onde se apoiar. Com um horizonte de expectativas traumatizado e uma sociedade que se centra na produção e no trabalho, a escola, que, estruturalmente, é um lugar de não produção mercantil, passa a ser um lugar de passagem para o mundo do trabalho. Sobre isso, no final dos anos 1980, o filósofo Jacques Rancière publicou um artigo chamado *Escola, Produção, Igualdade*, dizendo sobre a influência dos interesses do mercado no significado e na estrutura do ensino básico francês. Apesar da contextualização

nacional, o artigo traz um panorama geral da educação no final do século XX, além de pensamentos acerca da essência da educação.

Rancière mostra que, a partir da segunda metade do século XX, a escola é vista como um lugar de preparação para a vida produtiva. Segundo o autor, isso ocorreu pela necessidade do sistema industrial de fornecer formação técnica aos trabalhadores, fazendo coincidir a escola com o tempo do trabalho.

A banalização da forma escolar, quando se identifica o tempo social da escola ao tempo natural da maturação das crianças, mascara essa ruptura simbólica fundamental: o lazer, norma de separação das vidas nobres e vis, se tornou parte do tempo da existência trabalhadora(...). [A escola] não é 'aprendizagem' de condição alguma. Ela é uma ocupação separada das outras, governada em particular por uma lógica heterogênea à ordem produtiva (RANCIÈRE, 2018, p. 672).

A escola que nasceu para cumprir as demandas do mercado na Revolução Industrial, nos anos 1980 continuava evoluindo nesse sentido. Para Rancière, isso destruía a escola como tal, transformando-a em uma instituição onde se formavam trabalhadores e não uma forma de tempo livre.

O que convém ao produtor é a forma social exatamente oposta à escola, aquela que não está preocupada com aprender, sob a igualdade própria da férula, mas com aprender a fazer, nas condições e hierarquia que ensina uma condição e, ao mesmo tempo, uma profissão. É a aprendizagem que prepara o jovem operário ao seu ofício, deixando-o em seu estado. (RANCIÈRE, 2018, p. 673).

Por se aproximar das demandas do trabalho, em grande medida, o conceito contemporâneo de ensino fincou suas bases no pragmatismo. O foco passou do ensino para a aprendizagem. A aprendizagem, na educação do século XX é pensada através da ordem da eficácia e da eficiência. É importante frisar que a educação vista de forma produtiva não é unanimidade na produção acadêmica do século XX, muito se produziu e se pensou sobre a educação entendendo-a como um momento de descoberta, estudo e cuidado do mundo. Mas também não podemos negar o que Rancière nos mostra em seu artigo, a cerca do domínio do pensamento produtivo nas expectativas lançadas para a educação, principalmente por parte do senso comum e das políticas públicas.

A preocupação para que o estudante aprenda cada vez mais e em menos tempo, a busca pela aprendizagem autônoma, pois o sujeito precisa aprender por si mesmo, na prática - assim como acontece no labor -, e ser significativa, pois o sentido daquilo que se aprende deve estar atrelado a uma utilidade prática no

mundo, colocou a aprendizagem cada vez mais próxima da prática e mais distante do estudo e da observação do mundo.

Esse pressuposto básico é o de que só é possível conhecer e compreender aquilo que nós fazemos por nós mesmos, e sua aplicação a educação é tão primária quanto óbvia, consiste em substituir, na medida do possível, o aprendido pelo fazer. O motivo porque não foi atribuído nenhuma importância ao domínio que tenha o professor de sua matéria foi o desejo de leva-lo ao exercício contínuo da atividade de aprendizagem, de tal modo que ele não transmitisse, como se dizia "conhecimento petrificado", mas, ao invés disso, demonstrasse constantemente como o saber é produzido. A intenção consciente não era a de ensinar conhecimentos, mas sim de alcançar uma habilidade, e o resultado foi uma espécie de transformação de instituições vocacionais. (ARENDT, 2009, p. 232).

Obedecendo às demandas econômicas, a escola deixa de ser escola em seu sentido essencial. Torna-se a instituição onde o cidadão pode desenvolver suas habilidades intelectuais para competir no mercado de trabalho. Mas o que a escola faz, ou deveria fazer, é propiciar, a partir de sua estrutura simbólica e arquitetônica, um tempo separado dos outros tempos, um tempo livre que não coincida com o tempo de produção e trabalho. Essa é uma característica inerente a qualquer forma de educação; qualquer aprendizagem está ligada a uma subtração do tempo do trabalho. E por isso a escola não seria uma instituição para a aprendizagem, pois a aprendizagem para alguma coisa se resume à preparação.

A aprendizagem prepara à produção menos como aquisição de saberes técnicos úteis do que como forma específica de participação-subtração ao universo do trabalho. E ela não se opõe à escola como a formação "prática" à formação "teórica", mas como um outro uso do tempo. (RANCIÈRE, 2018, p. 674).

A escola contemporânea sede espaço a promessa de igualdade não através de um processo civilizatório, mas a partir da preparação ao mundo do trabalho. A esse respeito, López também comenta:

Um exemplo do primeiro tipo de razão se encontra na tentativa de substituir a antiga ideia de "processo civilizatório" pela de "desenvolvimento" e, assim, salvar o sentido prospectivo da escola, transferindo a ideia de perfectibilidade para o plano social e econômico. A antiga promessa civilizatória é traduzida então como promessa de desenvolvimento, e a antiga distinção entre civilizados e bárbaros é substituída pela distinção entre desenvolvidos e subdesenvolvidos. Nessa perspectiva, a educação deixa de ser uma questão política e se transforma em uma questão social. Isso quer dizer que a escola pública não é concebida como o lugar de todos (o lugar da *res publica*), mas como um lugar onde desiguais, aqueles que estão excluídos do mundo do bem-estar e do consumo, poderão encontrar as ferramentas para, algum dia, conquistar o lugar entre os iguais. A escola se torna assim um mecanismo de ascensão social, numa sociedade economicamente hierarquizada. (LÓPEZ, 2017, p. 184, 185)

A escola não é um lugar de preparação, aprendizagem e qualificação ao mundo produtivo, mas o lugar de separação dos tempos, o lugar do tempo livre. O potencial revolucionário da escola vem da sua capacidade de instaurar uma dinâmica de igualdade, afetando a partir daí a ordem social desigual existente. A escola é um dos espaços possíveis onde se pode viver uma “dinâmica de igualdade”, onde se pode praticar uma vida que é furtada pelo próprio sistema, que é desigual social e economicamente, além de saturador. Subtrai-se a “sequência normal de trabalho e descanso” e suspende-se “a ancestral hierarquia que subordina os que se dedicam a trabalhar com as próprias mãos aos que foram contemplados com o privilégio do pensamento” (RANCIÈRE, 1988). Para Rancière, um indivíduo que viveu uma dinâmica de igualdade está virtualmente perdido para a ordem desigual, e assim a modifica.

Para López, é justamente em uma sociedade cujo tempo não está voltado para as referências do passado, e possui um futuro quebrado, sem expectativas evolutivas, que a escola pode ser um espaço de um mero estar, onde não se caminha para um lugar determinado, mas que se separa e protege um tempo dedicado a observação e ao estudo do mundo. A verdadeira Skholé só pode existir na contemporaneidade, é a nossa crise temporal que nos permite negar o nosso próprio tempo, um tempo de produção irrefletida e que caminha para lugar nenhum, para dar espaço a um tempo que também não tem um caminho pré-determinado, mas que se nega a produção, para dar lugar ao ouvir, cuidar e observar o que está em volta. Segundo López, seria nessa possibilidade de tempo livre levado as últimas consequências, que estaria o valor político e revolucionário da escola.

Essa suspensão do sentido habitual das coisas, esse estranhamento do mundo, está na base de todo exercício escolar e também de todo ato lúdico, intelectual ou poético. A escola é um lugar de possibilidade, não um lugar de futuro. Foi a Modernidade que submeteu a possibilidade ao futuro, mas o possível não é necessariamente projetivo. Se a escola é um lugar de possibilidade, não o é porque fornece aos estudantes ferramentas para uma vida vindoura, mas porque, em cada um de seus gestos, interrompe o sentido habitual do mundo e reapresenta esse mesmo mundo como um lugar de possibilidade, (...) onde a sociedade pode se relacionar consigo mesma, sem as urgências e as demandas da vida cotidiana. (LÓPEZ, 2017, P.186,187)

Gostaria de pontuar neste trabalho, que a escolha de López por uma investigação arqueológica da escola, centralizada na questão da igualdade ao longo da história escolar, não se contrapõe a visão da igualdade e do tempo livre como características intrínsecas a forma-escola que Masschelein e Simons trabalham no

livro *Teoria da escola: uma questão pública*. A arqueologia da escola nos ajuda a compreender e a contextualizar o que foi, o que é e o que representa a escola para a sociedade ocidental ao longo do tempo. *Teoria da escola: uma questão pública* traz um detalhamento, que gostaria de chamar de fenomenológico, sobre o conceito de Skholé que surgiu na Grécia Antiga. A Skholé, ou tempo livre, foi o sustentáculo de onde nasceu a forma-escola, e essa forma-escola contava com alguns aspectos para poder acontecer. A escola enquanto fenômeno, é minuciosamente tratada por Masschelein e Simons, e a seguir, tratarei exclusivamente sobre esse texto.

8.2 A FORMA DA ESCOLA

Buscando abrir as reflexões sobre a forma-escola, em 2013, Jan Masschelain e Marteen Simons escrevem o livro *Em defesa da escola: uma questão pública*, buscando analisar do que é composta a forma-escola dita por Rancière. Para os autores, a escola funciona com dois pilares básicos: a suspensão e a profanação dos conhecimentos do mundo. A partir daí, a escola pode apresentar coisas do mundo para os estudantes sem que essas coisas sejam submetidas às suas utilidades, proporcionando um tempo livre de atividades produtivas.

8.2.1 A suspensão

As habilidades e os assuntos que são ensinadas na escola, partem do mundo, derivam dele, mas não coincidem com ele, são colocados em suspensão. A suspensão dos assuntos e habilidades acontece, pois são libertados, separados dos seus usos sociais. Ou seja, os conhecimentos aprendidos na escola são retirados da sua circulação comum, e aparecem na escola sendo válidos por si só, e não através da sua utilidade. Isso implica não na sua destruição, mas passa esse conhecimento e essa habilidade para um modo inoperante. Separando-se da produção, o conhecimento se torna auto-independente, desprivatizando-o e desapropriando-o.

Retirando o peso do tempo produtivo e da ordem social, cria-se o tempo livre, que é próprio do escolar. A estrutura escolar que inclui sua arquitetura, suas técnicas e, principalmente, o professor, moldura o tempo livre. É dessa forma que, o tempo escolar é o tempo tornado livre e não o tempo produtivo.

A escola fabrica uma brecha entre a sociedade e a família, aparecendo um tempo outro, que se dedica ao próprio estudo das coisas, ao invés de se comprometer com as realizações pessoais ou a papéis familiares. O tempo livre faz com que o estudo valha por si próprio, sem a obrigação de aplicabilidade.

A escola deve funcionar em um pressuposto da igualdade. Quando o jovem está na escola, está temporariamente suspenso o peso da ordem social. Se na escola, na sala de aula, o aluno é “um como outro qualquer”, se todos são iguais, independente da origem social ou familiar, por um breve momento, ele está separado de seu destino socialmente traçado. Há aqui, uma ideia de igualdade, alcançada através da suspensão dos papéis. Quando um estudante está atento em seu estudo, quando está imerso na sala de aula, as suas supostas habilidades, ou a falta delas, são, temporariamente, suspensas, colocadas de lado, para emergir um estudante que investiga, se atenta, faz a lição, sobre qualquer assunto. Não se trata do estudante e de suas limitações sociais, se trata do mundo, do material que está posto na sala de aula, da matéria que está sendo explicada pelo professor, de fazer a lição, de ser capaz de fazê-la.

Isso significa que é uma responsabilidade da escola não encerrar os alunos na sua origem social, pois as diferentes origens dos estudantes poderia colocá-los em uma posição desigual entre si, mas a considerar em primeiro lugar a igualdade entre todos, e a possibilidade de renovação que cada jovem carrega em si. A igualdade prometida pela escola, não é algo a ser alcançado no futuro, ela é vigente no momento em que se está presente nela. A escola é, portanto, a instituição, que assimila a igualdade e o tempo livre.

Não significa que vemos a escola como uma organização que garante que todos alcancem o mesmo conhecimento e habilidades uma vez que o processo esteja concluído, ou que adquiram todo o conhecimento e as habilidades de que precisam. A escola cria igualdade na medida em que cria tempo livre, ou seja, na medida em que consegue, temporariamente, suspender ou adiar o passado e o futuro, criando assim uma brecha no tempo linear. (MASSCHELAIN; SIMONS, 2018, p. 36)

8.2.2 A profanação

A partir de uma suspensão da aplicabilidade dos saberes, eles também se tornam profanados. O conceito de profanação se encontra no livro *Profanações*, de Giorgio Agamben, publicado em 2006. Segundo Agamben, a profanação tira as

coisas do seu lugar habitual, que não são mais ligados a um significado fixo ou sagrado.

O que torna uma prática sagrada, é tanto o mito que a constrói, ou seja, a história que ela representa, quanto o rito que a corporifica, a torna presente. A profanação acontece quando alguma dessas duas coisas é destruída, seja a narrativa, o mito, seja as maneiras de se fazer, o rito. É como o que ocorre com o jogo. A raiz da maior parte dos jogos está em rituais religiosos: “brincar de roda era originalmente um rito matrimonial; jogar com bola reproduz a luta dos deuses pela posse do sol; os jogos de azar derivam de práticas oraculares” (AGAMBEN, 2007, p. 59). O que acontece no jogo, é que o caráter mitológico do ritual é suspenso, mas as suas maneiras são conservadas.

Assim acontece com os saberes do mundo quando transformados em matérias. Suspensos de sua aplicabilidade e significados sociais, tornam-se algo acessível a todos e passíveis de reapropriação. Quando algo é profanado e suspenso, se torna um puro meio, é válido por si só, tem a possibilidade de ser apresentado tal como ele é, sem uma utilidade final, que sobressairia à sua importância. Ou seja, algo do mundo é aberto, apresentado, colocado a disposição para serem investigadas, coisas do mundo a serem conhecidas.

Algo do mundo é, então, colocado entre o professor e o aluno. Algo que (in)forma o mundo, ou seja, forma parte do mundo e partilha algo dele. Segundo Masschelein e Simons: “Isso causa um inter-esse: algo que não é nossa propriedade mas que é compartilhado entre nós, não um objeto inanimado, mas uma coisa viva”. O tempo escolar é construído portanto, por algo que está sendo compartilhado. O que é colocado à mesa ou ao quadro, não se trata do indivíduo, do aluno ou do professor, mas do mundo. O tempo escolar se volta para o mundo e não para si mesmos. Isso permite que o aluno “eleve-se acima de si mesmo” (MASSCHELAIN; SIMONS, 2018).

8.3 UM EXERCÍCIO DE ATENÇÃO

Quando consideramos a escola um local de dedicação à contemplação do mundo, entendemos que escola trabalha sobre algumas formas de atenção, ou seja, constitui um determinado tempo de concentração à alguma coisa definida. A isso, gostaria de dedicar algumas palavras.

A atenção é um exercício de doação de nós para o mundo. Como em um manto, envolvemos o assunto ao qual estamos dando a atenção. Este envolvimento, cria uma espécie de proteção acústica, onde os sons de dentro ascendem, e os sons externos são barrados. O som interno é o objeto dizendo sobre ele mesmo, na atenção, damos ao objeto a possibilidade dele falar por si. Deixamos que ele jorre a sua luz e diga o que ele é. A atenção contemplativa corta o foco de si mesmo para colocá-lo de volta ao mundo.

A escola é um espaço para que o jovem observe os detalhes do mundo. Mais importante do que ter noções de História e Ciências, é a possibilidade de sair de si mesmo, de contagiar-se e se espantar com uma vida que não é a sua, mas do outro. Esse outro é o mundo: o estudo das plantas, de um determinado período da história da humanidade, um livro de literatura, uma fórmula matemática, são coisas que constituem o mundo dos humanos, ou, nas palavras de Hannah Arendt, a mundaneidade. Observando atentamente, o jovem consegue transcender a si mesmo, escutar e ver a natureza do outro.

A atenção não tenta interpretar o mundo, mas busca ouvi-lo. Através da concentração nas coisas mais singelas, que só podemos ver em momentos de calma, passividade e escuta, temos um vislumbre da natureza viva das coisas. Essa força nos captura, e, como um ponto gravitacional, nos coloca na órbita do mundo.

A atenção não é uma atividade rígida. Ela não pode ser obtida através da força. A força age no mundo buscando controle, posse, conquista e prestígio. Já a atenção não tem a capacidade de conquistar nem possuir nada. A atenção é um deixar-se conquistar. Quando se tenta agir com força para obter atenção, acontece o efeito contrário, o que é conquistado é apenas a projeção de si mesmo no mundo, já que a força se centra nos desejos pessoais. A atenção é um ato de graça, nos dois sentidos da palavra. É algo que se dá sem esperar nada em troca, é algo que se recebe sem nenhum ato de merecimento. Um presente do mundo para você, e um presente seu para o mundo.

Ecléa Bosi diz que “o recuo diante do objeto amado traduz a luta da contemplação contra o consumo, da civilização contra a barbárie” (BOSI, 2003). A atenção é o contrário da posse. A posse leva ao consumo das coisas, e, consumindo-as, chegam ao seu fim. A contemplação, por se concentrar no objeto em si, e na distância que há entre o “eu” e o objeto, não toma posse dele, e pode experimentar a sua duração. Por isso a autora compara a atenção com

contemplação e a civilização com a barbárie. A civilização é uma organização política, e, como diz Hannah Arendt, ela só pode existir após cessarem as atividades econômicas, ou seja, o consumo.

Apesar de não permitir a força, para o exercício da atenção, a perseverança é necessária. Como um profundo respirar, a atenção é lenta e constante. Nessa lenta constância, o objeto pode ser minuciosamente observado, e o observador pode descobrir seus detalhes e facetas. Ao final, ele terá uma visão do objeto como um todo, mas muito mais complexa do que a primeira vista.

Junto à perseverança, o exercício da atenção requer modéstia. Essa modéstia tem a ver com o ato de sacrifício que pede atenção. O sacrifício da atenção está em despojar-se de si para ver o outro. Por isso a atenção é um olhar desapegado, que não aceita o desejo de esgotar o outro em classificações, apropriações e rótulos. Ao contrário, o olhar atento admira-se e contempla o mistério que há por baixo do que vê.

A atenção pode ser considerada uma ação passiva. O olhar atento é capaz de agir na realidade na medida em que reconhece o mecanismo das coisas. É importante que os jovens vejam o mundo “por dentro”, e não apenas superficialmente, através de tópicos. O conhecimento de conteúdo, pregado pelos currículos atuais, exercem um olhar fragmentatário, possessivo e superficial ao mundo, e não um olhar atento.

Mesmo sendo uma ação capaz de agir na realidade, a atenção não é uma atividade eficaz. Não é a partir da atenção que poderemos construir um mundo com menos desigualdade social, produzir novas tecnologias ou descobrir a cura de alguma doença. A atenção é um bem em si mesmo. Olhando o mundo com atenção, podemos atendê-lo, podemos cuidar do mundo. Ouvindo-o, saberemos do que ele precisa, saberemos o que ele é. É essa abertura ao mundo que constitui o valor da atenção. Sem precisar de ter uma atividade fim, sem precisar ser pensada através da eficácia. A atenção é uma atividade que é o fim em si mesma.

A escola nada mais é um lugar onde dispositivos atencionais, ou seja, maneiras, métodos, tecnologias, onde podemos alcançar a atenção, possam funcionar. A seguir, proporei uma descrição da forma como a escola produz atenção através do espaço que ela ocupa e do tempo próprio que ela fabrica.

Isso acontece precisamente pelas tecnologias escolares, como o quadro-negro, a carteira, a sala de aula e toda sua arquitetura, e pelo professor. Antes de serem instrumentos de disciplinarização dos corpos, esses instrumentos também possibilitam que algo seja colocado à mesa, ou ao quadro.

8.4 O AMOR AO MUNDO

A escola é, antes de mais nada, o lugar onde se compartilha o conhecimento, que é, segundo Hannah Arendt, a essência da educação. A educação é uma maneira de cumprir uma dupla responsabilidade: dos adultos para com a criança, de apresentar-lhes o mundo que existe, e dos adultos para com o mundo, de mantê-lo vivo. É também porque nascemos que o mundo é sempre renovado. A cada nova geração, a cada ser humano que nasce, inaugura-se a possibilidade do novo. A responsabilidade dos mais velhos de apresentarem o mundo que já existe para a nova geração, não significa apresentá-lo de forma fechada e determinada, mas de confiar-lhes o mundo. Nisso consiste a responsabilidade da escola. A escola é a representação e a ação responsável da geração mais velha de disponibilizar os conhecimentos da humanidade para a geração mais nova. Se esse conhecimento for passado de forma utilitária e delimitada à sua função, esse conhecimento não está sendo disponibilizado, pois fica privado a uma determinada função e utilidade, de onde não pode ser retirado. Mas, se um conhecimento é profanado, acontece a sua libertação podendo ser reapropriado pela geração mais nova e ser reinterpretado, resignificado. Aí que a nova geração pode ser realmente nova, partindo de um ponto e o transformando em outro.

A escola é o lugar que permite o compartilhamento de diversos conhecimentos que a sociedade elege como importantes para serem repassados às novas gerações. Isso faz com que a escola seja, de diversas maneiras, um local que permite que o mundo público aconteça.

Primeiramente pelo fato da suspensão do jogo social. Em contraste com o valor absoluto do dinheiro na sociedade para a satisfação de todas as necessidades,

A educação, portanto, está ligada ao amor de duas maneiras: o amor à criança que acabara de chegar ao mundo, que precisa ser tanto protegida quanto

inserida, e o amor ao mundo que acabara de receber e ser colocado nas mãos da criança, e, por amá-lo, deve ser mantido, mesmo que em constante renovação.

A escola não está a serviço do estudante, mas se dedica a cuidar de algumas coisas do mundo para que não desapareçam, e para que os jovens não sejam destruídos pelo mundo que já existe. Pela sua natureza de compartilhamento, a escola é uma instituição que cria um tempo e um espaço coletivos. Pensar sobre a escola é uma questão extremamente pública.

A tarefa do professor é em determinada medida, apresentar algo do mundo ao aluno de forma a lhe chamar a atenção. O processo de formação do aluno, acontece justamente no momento em que algo seja colocado à sua frente, quando há a possibilidade de cuidar, investigar, fazer, obrar algo do mundo. A formação acontece pois o fato de sermos tomados pelo mundo, nos permite suspender o próprio eu, para que algo nos passe, para vivermos uma experiência. "É condição da experiência estar envolvido em um fazer, em uma prática, estar imerso no mundo que chega a nós, que nos envolve que nos compromete, ou às vezes, exige de nós ou nos impõe" (LARROSA, 2018).

Quando algo é colocado frente a nós, esse algo nos exige certa disciplina, cuidado e passividade, para o ouvirmos e compreendê-lo. Esse algo não é apenas um produto que pode ser fabricado, ou um conteúdo a ser aprendido (e apreendido). Ele possui certa autoridade, "representa o peso do mundo, que o homem deve assumir-se, e adaptar-se"

Abrir algo do mundo não é algo intuitivo, necessita de uma técnica, e cada matéria implica em uma técnica e exige uma disciplina.

A tecnologia da educação escolar é uma técnica habilidosa criada pelo humano para ser aplicada ao próprio humano, a fim de permitir que ele exerça a influência sobre si mesmo, modele a si mesmo e adquira sua própria forma. Há a necessidade de uma teoria de técnica com o potencial único de induzir a atenção e o interesse e apresentar ou abrir o mundo.(MASSCHELAIN; SIMONS, 2018, p. 65)

Pensar a forma-escola requer vê-la atentamente, ouvi-la, perceber seus gestos, os propulsores dos gestos, os signos e significados que ganham forma na materialidade escolar. Dessa forma, Larrosa, no livro *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor*, em 2018 entende e descreve uma "maneira escolar" ou uma "maneira pedagógica" de estar em sala de aula, abrindo as reflexões sobre o estofo das técnicas escolares.

Ao transformarmos os assuntos do mundo em matéria, o professor que a leciona revela seu amor a ela. Esse amor aparece através do interesse, da dedicação, do cuidado e do respeito pela matéria. É justamente esse interesse que o professor tenta passar aos alunos. O amor ao mundo e o amor às crianças, se revela na educação pela tentativa do professor de fazer com que essas crianças também amem e cuidem dessa determinada parte do mundo que o professor escolheu se dedicar. "O ofício do professor tem a ver com a atenção ao mundo, com fazer as coisas bem feitas (...) e não com formação ou transformação do sujeito" (LARROSA, 2018). Ele o faz também para salvar essa parte do mundo da sua destruição, já que, como todo o mundo humano, é mortal pelo seu caráter temporal. Porém, seu intuito nunca é contrário a sua renovação, mas sim, para poder compartilhá-lo, torná-lo comum a todos.

A escola é a instituição que possibilita que a educação aconteça, com as suas ferramentas, técnicas e arquiteturas. Portanto, a escola, e mais precisamente a sala de aula, é o local onde a educação se materializa. A sala de aula é o local do ofício do professor, mas, antes de tudo, a sala de aula é o lugar do estudo. Ela está equipada com as ferramentas necessárias para o estudo. As carteiras, são objetos capazes de nos colocar em posição de concentração, o quadro e o giz são artefatos que propiciam o compartilhamento de algum assunto, as paredes protegem a sala de aula do barulho e da agitação do mundo. É nesse ambiente, que o professor expressa o seu ofício. Cada professor tem uma maneira de captar o interesse dos alunos, de compartilhar o assunto, de aplicar um exercício, de eleger um texto ou um filme. A sala de aula é o invólucro que permite o professor manifestar as suas técnicas. Tanto a sala de aula, quanto seu oficinairo, o professor, servem ao amor ao mundo e ao amor às crianças.

A forma-escola tem a função de separar a escola de outros tempos, espaços e atividades sociais. O tempo escolar não é o tempo produtivo, o espaço escolar não é o espaço da família e nem da vida produtiva, e as atividades escolares não são atividades lucrativas. Nessa forma-escola, que constrói um espaço tempo separado, é que está o significado da escola. A sua finalidade nunca é futura, não está ligada ao conteúdo que será ensinado. A finalidade da escola está no tempo e espaço separados que ela proporciona. A escola é válida por si só sem nenhuma finalidade externa a ela.

A escola como um lugar que separa os tempos e espaços não se coloca tão evidente pois a instrumentalizamos. “A competência é a força do mercado, e do que se trata é de que a lógica da competência atravessa a sociedade inteira de maneira que já não haja diferença entre a economia e a sociedade” (LARROSA, 2018). Priorizamos o tempo do trabalho, ou entendemos que o tempo livre é um tempo de entretenimento. Segundo Larrosa, a nossa sociedade fez com que mesmo o tempo livre seja um tempo mercantilizado, um tempo de consumo. O ócio se confunde com entretenimento e prazer de tal maneira que se formou uma indústria do entretenimento. O tempo livre se torna lucrativo na medida em que está diretamente ligada ao consumo. Daí que todo ensino precise de uma justificativa sobre como aquilo vai servir no futuro e na formação da criança, ou ainda, que o estudo seja sempre algo prazeroso e lúdico. Hoje, há uma cisão

entre o saber-fazer e o saber-viver (...) entre as artes da subsistência e as artes da existência. Hoje se trata de submeter a existência ao consumo e a subsistência a produção e, portanto, de tornar impossível qualquer experiência tanto de singularidade como de comunidade (...). A responsabilidade com o mundo e o amor à tarefa como motivos fundamentais da ação humana (única possibilidade de que a arte-de-fazer não esteja separada da arte-de-viver) (LARROSA, 2018).

não seriam mais possibilitados.

Assim, valores escolares coincidem integralmente com a aprendizagem. O amor do professor pelo mundo se converte em uma verificação do certo e errado, "atuam enquanto peritos e especialistas que estão exclusivamente preocupados em iniciar os alunos nos procedimentos padronizados de produção, avaliação e mercantilização do conhecimento" (LARROSA, 2018).

Mas o que a escola pode fazer, na verdade, é, além de libertar os jovens e as crianças do tempo produtivo, liberar também do tempo do consumo e do entretenimento, dando-as não qualquer tempo, mas um tempo livre para estudar, não qualquer atividade, mas atividades escolares, colocando em jogo coisas que só se encontram na escola, coisas suspensas e profanadas.

Podemos entender a escola como um refúgio. Um lugar separado do mundo habitual onde se podem estabelecer outras relações com as coisas, com as pessoas e consigo mesmo, onde podemos usar os sentidos de outra maneira. A escola é o único lugar onde "a questão do tempo, não é do tempo livre dos imperativos da eficácia e produtividade, mas do tempo indefinido, o tempo que não é contado" (LARROSA, 2018).

Confundir a vida com o fazer a si mesmo, e com o projeto de tudo que se pode ter e viver, é algo propriamente pós-moderno. A possibilidade de entender que há atos, maneiras, relações, coisas, que valem por si mesmas, sem que com isso se ganhe alguma coisa, hoje já ofuscada, quase perdida, pode despontar no tempo inoperante escolar.

A escola deve ser considerada, "um meio sem um fim, um veículo sem destino determinado" (MASSCHELAIN; SIMONS, 2018). Como um "puro meio", a escola não se vale por querer chegar a um ponto, mas por ser o próprio meio termo. Seu significado primordial está na possibilidade que ela traz de suspender temporariamente a produção e o consumo, em um mundo em que o empreendedorismo pessoal é determinante.

A escola como lugar do tempo livre pode, em determinada medida, preservar um tempo médio. Manter vivo um tempo desacelerado, sem caminho traçado, que tenha um valor por si só. Nas atividades escolares, ao contrário do tempo do trabalho, as ações podem ser lentas e repetitivas, pois a intenção da atividade é o próprio fazer.

9 CONCLUSÃO

Espero tornar sensíveis aquele fragmento da voz, aquele movimento às vezes rude, áspero, aquele frêmito de vozes vivas e verdadeiras que dá densidade a palavras tão comuns. (DE CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2013).

Como explicado nos capítulos anteriores, a supremacia da economia na Modernidade fez do mundo algo consumível e produzível. Todas as coisas foram degradadas à sua eficácia, lucratividade e consumo. O caráter inapropriável do mundo, de que as coisas existem por si mesmas, se desmancha na engrenagem da economia, dando ao homem, o domínio sob todas as coisas. Não mais se entendendo como parte de um organismo, mas como produtor do mundo, o homem moderno vai em busca do progresso *ad aeternum*, que sempre rompe e supera o passado. Quando a certeza do progresso e de um futuro promissor da lugar à dúvida, quando o futuro perde a sua forma e se torna indefinível, o tempo também perde seu domínio. A perda na crença de um futuro redentor, não deixa espaço para uma narrativa capaz de dar sentido ao tempo, fazendo com que ele se degrade em pequenas atualidades, sem conexões entre si. O tempo moderno, emancipado do passado, em meados do século XX, decai para uma crise temporal onde o tempo é atomizado. O homem pós-moderno está por todos os espectros, jogado a si mesmo. Sua relação com o mundo não é capaz de conceber um sentido pois a tudo ele consome, sua relação consigo mesmo é fabril, sempre se autoproduzindo para alcançar metas e ideais, o passado e o futuro já não fazem sentido, o abandonam em um presente solto da própria mundaneidade. A crise da desfragmentação temporal, e o modo de vida pós-moderno não deixam espaço para a pausa ou para a contemplação. Nos tornamos uma sociedade hiperativa, impaciente, insaciável, superficial e deprimida, a tudo consumindo e dominando.

A escola, como qualquer outra instituição que faça parte da sociedade, sofre as consequências de sua crise. Mas a crise da sociedade pós-moderna, que como vimos, se apresenta principalmente como uma crise temporal, afeta a educação de modo *sui generis*. Isso ocorre porque a educação é uma atividade que lida diretamente com as três características em crise atualmente: o passado, o futuro e a relação do homem com o mundo.

A ligação da escola com o passado está na necessidade de transmitirmos aos mais novos um mundo que já existia na Terra antes de seu nascimento. Essa transmissão é uma responsabilidade dos adultos tanto para com as crianças, para

que elas não sejam prejudicadas pela ignorância de não conhecer o mundo onde vivem, e também uma responsabilidade com o mundo, que foi construído por gerações anteriores, mantido e modificado por nós e que, se não transmitido, desaparecerá. Quando a Modernidade inaugura a necessidade de um constante rompimento com o passado e a ascensão de tudo que é novo, essa relação de transmissão do mundo se quebra. O que é passado deve ser superado para dar lugar a uma nova ordem. A transmissão dá lugar à emancipação do jovem e do futuro. Porém, essa tentativa alcança exatamente o oposto do que era planejado. Quando a educação nega a necessidade da transmissão em prol do futuro, o que se está negando de fato, é o próprio futuro. O futuro sempre estará nas mãos da nova geração, e nunca pode ser planejado e desejado pela geração mais velha. Quando a geração mais velha prioriza a superação do passado, ela coloca no lugar as suas próprias aspirações para o futuro. Dessa forma, a geração mais velha entrega uma espécie de futuro fechado nas mãos da nova geração, para que ela possa, no máximo, atuar como fabricante desse futuro já planejado. Um futuro já planejado não consiste realmente em um futuro, mas em um plano político. Tratamos a nova geração não como aprendizes, mas como cidadãos formados e com plenas responsabilidades sociais.

Hoje estabelecemos uma relação com o mundo a partir de valores econômicos. O primordial da vida é a realização pessoal. A prioridade humana sob todas as coisas coloca o mundo em segundo plano. Dessa forma, a escola se torna o lugar de treinamento para os indivíduos alcançarem as suas metas. A aprendizagem torna-se o aperfeiçoamento de habilidades. A apresentação e transmissão do mundo dá lugar ao consumo de informações, e à metodologias pedagógicas que possam passar essas informações da maneira mais eficaz possível, para que possam ser utilizadas pelo aluno como parte de suas habilidades práticas para agir no mundo.

Apesar da escola estar sendo cada vez mais sucateada pelas características mercantis da sociedade pós-moderna, ela ainda guarda um sentido intrínseco à própria atividade da educação. Quando pensamos a escola como um lugar de estudo, ela atravessa algumas áreas da sociedade que gostaria de pontuar.

O estudo é uma atividade que gera um estado atento. Todo estudo exige atenção. Na escola, lócus de estudo, o que se gera em primazia, é atenção. A escola é o espaço onde precisamos negar aos estímulos internos e externos para

focar, investigar e estudar. Na escola estudamos algo que não parte de mim, mas do mundo. O mundo é primordial. Ela existe através de técnicas feitas para que se possa ouvir o mundo para além da sua utilidade. Na escola, as coisas eleitas para serem estudadas se tornam monumentos para apreciarmos e conservarmos. Elas se tornam maravilhas do mundo. A crise narrativa coloca o sentido da vida centrado no ser humano. Isso nos resume a nossa própria individualidade, não permitindo uma cosmovisão. Na era digital, estamos cada vez mais conectados, mas também mais solitários. O animo estudioso coloca a atenção para o que está externo a nós, nos debruçamos perante algo e também nos expandimos para além de nós mesmos. Estudar é "estar envolvido em um fazer, em uma prática, estar imerso no mundo que chega a nós, que nos envolve que nos compromete, ou às vezes, exige de nós ou nos impõe." (LARROSA, 2018).

Para estudar algo é necessário ter uma postura passiva. Estudar é ouvir com atenção, e para escutar, é preciso silêncio. A postura de ação e dominação é oposta à postura do estudioso. A hiperatividade que adoece o sujeito do desempenho precisa ser suspensa no sujeito do estudo. Se o sujeito do desempenho se sustenta em um ânimo de fome e dominação, em qual animo se sustenta o sujeito estudioso?

O animo do estudo tem relação com uma determinada temporalidade. Essa temporalidade é um modo de estar no mundo que se difere da aceleração dos tempos modernos. Ela foi descrita na poesia moderna e no movimento romancista da filosofia e da arte. Um exemplo da proposta desse outro modo de estar no mundo está no texto *Caminho do Campo*, de Heidegger.

Na impossibilidade de retornarmos para o sentido do tempo histórico, Heidegger tenta recuperar o sentido temporal através do retorno existencial do si-mesmo ao presente. Esse presente se difere dos picos de atualidade próprios do tempo atomizado. Ao contrário, o momento do agora, para se transformar em presente, necessita de uma tensão temporal cíclica ou histórica. No caso da filosofia de Heidegger, o presente tem uma tensão cíclica. O tempo cíclico que o filósofo propõe não é o mesmo tempo cíclico da Antiguidade, não é a narrativa divina que consagra um caráter sagrado às coisas do mundo, mas a própria existência das coisas em si, e o organismo que existe entre elas, as sacraliza. O que Heidegger propõe é uma vida onde toda a materialidade, toda a ação, se comunga em um

organismo cíclico, onde cada coisa existe para servir a outra. Dessa forma, a vida teria ritmo e serenidade.

No texto *Caminho do Campo*, Heidegger expressa poeticamente, como seria esse presente consagrado. Nele, descreve sua relação com o vilarejo onde nasceu, através de uma caminhada. Na caminhada, passa pela floresta em que o pai coletava madeira para trabalhar, a mesma madeira que Heidegger quando criança, construía pequenos barcos para brincar. O cheiro da madeira do barco, o rio que ele atravessava, os limites dados pela mãe sobre até onde ele poderia navegar, o sino que tocava, todos esses elementos formam um único organismo. A madeira continha em si a brincadeira, o seu pai, a sua infância e o sino da igreja. Assim como o rio continha a madeira, a infância e a floresta. Cada coisa era total em si mesma, mas continha em si todos os elementos do organismo. "O caminho recolhe aquilo que tem seu ser em torno dele; e dá a cada um dos que o percorrem aquilo que é seu." (HEIDEGGER, 1969).

A esse diálogo entre as coisas que Heidegger propõe ele dá o nome de "caminho do campo". O caminho do campo na verdade é uma percepção. Ele existe, é forte e ao mesmo tempo muito singelo. O caminho do campo é o que revela a vida e a eternidade contida em todas as coisas, ele é o presente eterno. Mas ele precisa ser escutado pelo homem. Para percebê-lo, precisa-se de certa passividade, de uma escuta atenta e carinhosa. É essa força singela que também cria o mundo. O mundo é o conjunto da relação que todos os seres constroem entre si. Ele não é algo fabricável, ele surge a partir do amadurecimento da relação das coisas umas com as outras. Esse amadurecimento acontece na duração das suas existências em conjunto. Daí surge a força de uma coisa. Antes disso, ela se torna um mero objeto, e não fabrica um mundo.

O Simples guarda o enigma do que permanece e do que é grande. Visita os homens inesperadamente, mas carece de longo tempo para crescer e amadurecer. O dom que dispensa está escondido na inaparencia do que é sempre o Mesmo. As coisas que amadurecem e se demoram em torno do caminho, em sua amplitude e em sua plenitude dão o mundo. (...) Todavia, o apelo do caminho do campo fala apenas enquanto homens nascidos no ar que os cerca forem capazes de ouvi-lo. São servos de sua origem, não escravos do artifício. (HEIDEGGER, 1969).

O mundo que Heidegger mostra forma um único som. Esse som é formado por todos os anos que se passaram naquele lugar até o momento presente. Um espaço sonoro e vibrante, onde todas as coisas estão contidas, nenhuma é mais importante que a outra, e nenhuma é excluída. Byung Chul Han chama o diálogo

das coisas do mundo de Heidegger de “jogo recolector”. “O jogo recolector, que não abandona nada a desapareição, a dispersão, gera uma duração plena”. (CHUL HAN, 2015). O jogo recolector funciona pois cada coisa é guardada por outra.

Heidegger recorre una y otra vez a la figura del aquí y el allá. Es una contrafigura del tiempo histórico. Se podría decir que el tiempo se detiene. Se origina una duración El «aquí y allí» presenta la duración en un cambio cíclico. El «camino de campo» de Heidegger también está construido como si se tratara de un péndulo e da reconecção. No hay nada que pueda avanzar sin regresar. Todo aquí será recogido en un eco del allí (CHUL HAN, 2015, p. 99).

O que gostaria de propôr é: o jogo recolector do mundo de sentidos de Heidegger, pode estar presente na escola. Mas para enxergá-lo, seria necessária a escuta atenta. Assim como Heidegger apresentou o caminho do campo em forma de uma escrita poética, o filme *Teoria da Escola* apresenta o mundo simples e eterno da escola.

O filme *Teoria da escola*, foi feito pelo grupo de pesquisa NEFP, Núcleo de pesquisa em educação, filosofia e poética e dirigido por Maximiliano López. Com 33:15 minutos de duração, o filme traz cenas do cotidiano da Escola Municipal José Calil Ahouagi da cidade de Juiz de Fora no estado brasileiro de Minas Gerais.

Sem diálogos e sem entrevistas, *Teoria da escola* não é exatamente um filme documental, mas sua realização pode ser considerada um exercício teórico em torno da escola. A palavra Teoria vem do termo grego *theoría*, que é a junção do prefixo *theá*, que significa visão e pelo verbo *theáomai*, que significa olhar com cuidado, olhar com atenção, meditar ou contemplar. Hoje, entendemos a palavra teoria como uma ideia que corresponda à realidade, mas seu sentido clássico está ligado a suspensão da palavra que dá lugar a atenção no olhar. Nesse sentido, *Teoria da escola*, não leva este nome levianamente, mas porque compõe-se exatamente por olhar com atenção, meditar e contemplar a escola.

Na sociedade da informação, as palavras tomam o lugar da contemplação, e não é diferente ao se tratar dos pensamentos sobre a escola. Muito se fala sobre ela, há várias notícias sobre ela, discursos sobre o que ela é e sobre o que ela deveria ser. Muitos sujeitos também falam sobre a escola, políticos, empresários, o cidadão comum, pais e professores. Há muitas palavras e muitos falantes sobre a escola, sabemos muito sobre ela, mas, ao mesmo tempo, entendemos pouco sobre a escola.

A palavra entender vem da palavra *entendere*, que significa tender para dentro de algo, ou ainda, tem ligação com atender, que significa cuidar de algo. Se debruçar para alguma coisa, ou cuidar de alguma coisa são relações de atenção, de paciência e também de certa passividade. Nesse sentido, um exercício teórico que busca entender a escola, pressupõe olhá-la com cuidado.

O cinema tem um compromisso com o espectador, de entregar-lhe algo para ver. O filme *Teoria da escola* nos entrega o cuidado no olhar para a escola, criando condições para que a escola seja vista. Ao vermos o filme, vemos a escola, e a vemos com o cuidado no qual os criadores também a viram.

O mundo é sempre maior do que as palavras que dizemos sobre ele, para que ele seja visto, é necessário que a ideia que temos das coisas seja dissolvida, para que elas possam aparecer em seu estado essencial. O filme consegue mostrar, a partir do olhar cuidadoso e desprendido da ideia útil que temos sobre as coisas, o mundo enquanto entidade. Ou seja, cada coisa deixa de ser um utensílio, que era a ideia na qual ela estava envolta, e aparece enquanto monumento, enquanto algo em si mesmo. Neste momento, a sua natureza aparece enquanto tal, e se revela com intensidade. Temos a possibilidade de ver ali, a potência do mundo. O olhar cuidadoso do filme permite-nos ver o presente eterno, a "vigência temporal" (CHUL HAN, 2015) que existe em cada coisa.

Cada coisa possui um valor em si mesma, que vem antes da sua utilidade. Antes de ser um indivíduo ou um objeto, cada pessoa ou cada coisa habita um mero estar. O mero estar vem antes da distinção sujeito/objeto, é onde habitamos antes de formar ideias ou valores, é o modo fundamental da existência. É o mero estar que prefigura a nossa relação com o mundo. Sua forma se dá através dos nossos sentidos, sob a forma como somos afetados pelo lugar. O mero estar é a base afetiva da qual emerge o ser.

Todo estar revela também o estar em algum lugar. Mas lugar não é a mesma coisa que espaço. Como mostra o texto *O Caminho do Campo*, o lugar é feito por configurações minuciosas que o tornam único. O lugar é formado por um espaço, um tempo, uma materialidade e por sentidos que se entrelaçam de modo específico. Em um lugar, as relações são organizadas significativamente. Formando um organismo de sentido, uma coisa depende da outra para existir, elas existem sempre como parte de uma totalidade maior. O sentido de cada coisa emerge da relação e da atividade na qual as coisas estão inseridas.

A objetividade do mundo - seu caráter-de-objeto ou seu caráter-de-coisa - e a condição humana complementam-se uma à outra; por ser uma existência condicionada, a existência humana seria impossível sem as coisas, e estas seriam um amontoado de artigos desconectados, um não-mundo, se não fossem os condicionantes da existência humana. (ARENDT, 2016, p. 12).

O filme *Teoria da Escola* reconhece e dá a ver a escola como um lugar, e não como um espaço. As cenas revelam as relações de sentido em uma sala de aula. O giz só faz sentido pelo quadro negro, que está ali para que o professor possa compartilhar algo com o aluno, que usa o caderno para anotar a matéria com a caneta e usa a cadeira para apoiar-se, e assim por diante. Nas cenas do filme, podemos ver o "jogo relector" acontecendo naquele lugar. Nada fica abandonado a sua própria sorte, as carteiras, os quadros, os cadernos, a quadra, as bolas de basquete, a cozinha, as panelas, o refeitório, os alunos, os professores, o pátio e todos os outros elementos que fazem parte da escola, são acolhidos uns pelos outros. Cada elemento contém em si, a escola inteira e também é acolhido por ela. O mundo-escola só acontece pois a escola é um lugar onde existe a duração, a repetição. O filme representa o ciclo de um dia da escola. Começando pela manhã, quando o portão se abre, e terminando pelo final da tarde, quando o portão se fecha. Ao terminar o filme, sabemos que aquela rotina se repetirá.

Todo lo que existe tiene una vigencia intemporal, un presente eterno. El aquí y allá del camino de campo detiene el mundo en «lo mismo». El mundo se origina en la oscilación entre el aquí y el allí. El camino de campo representa un mundo de la duración que oscila en sí mismo y no tiene ninguna frontera. Todo permanece bajo el sobrio resplandor de un orden abarcable. (CHUL HAN, 2015, p. 100).

Essa rede de relações também dá a cada lugar um determinado tom, uma sintonia, um ânimo. O tempo, os objetos, as relações de cada lugar são diferentes. O tom que se tem em uma academia de ginástica é diferente do tom de um laboratório de estudos. O ânimo do estudo é baseado na atenção, na escuta e na demora. Se a contemplação é o olhar atento para o mundo, o tom do estudo é a vida contemplativa. Por isso há uma divergência tão grande entre o tom de um lugar como uma empresa, uma fábrica ou um shopping e o tom da escola. A principal diferença estaria no fato de que a vida contemplativa se recolhe em si mesma, e a vida produtiva ou consumista se volta para uma meta. O jogo relector do "caminho do campo" não pode existir em um shopping. As coisas e os seres no shopping se dispersão pulando de um entretenimento ao outro, os objetos são consumidos destrutivamente, nenhuma maneira, nenhum costume, é cultivado. Já na escola, os

objetos e seres que fazem parte do lugar, são libertados dessa dispersão destrutiva e acabam habitando o seu próprio recolhimento.

O estudo também cria uma espécie de jogo relector entre o objeto estudado e o estudante. Estudar é um processo de perguntas sem respostas, no momento do estudo, estas perguntas não podem ser compartilhadas, acontece um diálogo silencioso e de repetição eterna entre o estudante e o objeto. Estudar é um processo de abertura, o objeto se abre para o estudante e a atenção cria o espaço para que ele possa ser ouvido. A abertura acontece dentro de um limite. O pensamento precisa de uma margem de limites para conseguir fluir. Sem esse limite, algo que a guie, o pensamento transcorre para todas as direções de forma indeterminada. A margem para o pensamento é criada pelo próprio objeto e pela atenção do estudioso. Assim como nos dizeres de Han, o tempo, se não direcionado por um ponto gravitacional que o puxe para baixo, transcorre para todos os lados como uma avalanche. O estudo é uma atividade que acontece no próprio ponto gravitacional. O aqui e lá do “caminho do campo” tomam forma no objeto estudado e no estudante. O objeto estudado não apenas suga toda a atenção. Assim como no “caminho do campo” de Heidegger, o estudo funciona no jogo relector onde nada é abandonado a dispersão e gera uma duração plena. Assim como o outono abriga o verão em serenidade, o objeto estudado abriga o estudante, e o estudante abriga o objeto. O caminho do estudo também “apresenta uma duração em uma mudança cíclica” (CHUL HAN, 2015) fazendo surgir um mundo. O estudo também se origina nessa oscilação entre objeto e estudante, detendo o mundo nele mesmo.

Tal qual o aqui e ali de Heidegger, o estudo não se apressa para uma meta, mas bem descansa em si mesmo, contemplativo. O ir e vir do fluxo estudioso também libera o ser de um objetivo sem sumir em uma dispersão destrutiva.

O estudo se sustenta em seu próprio fluxo, no seu jogo relector, onde nada se perde. Um bom exemplo disso está na fala de Masschelain e Simons ao dizerem sobre o processo de formação que acontece na escola. A formação é o processo transformador do sujeito que acontece no jogo relector do estudo. O mundo estudado contém e está contido no estudante em uma mudança cíclica.

A formação tem a ver com a orientação dos alunos para o mundo como ele é construído para existir no sujeito ou na matéria, e essa orientação diz respeito, principalmente, à atenção e ao interesse para com o mundo e, igualmente à atenção e ao interesse para com a própria pessoa em relação ao mundo(...). O "eu" é suspenso em confronto com o mundo (alçado, colocado entre parênteses), o que permite um novo "eu" em relação à

aquele mundo que vai tomar forma e ser fabricado. Essa transformação é o que queremos referir a como formação. Esse novo "eu" é acima de tudo, um eu da experiência, da atenção e da exposição a alguma coisa. (MASSCHELAIN; SIMONS, 2018, p. 48).

Karen Rechia, em *Elogio da escola*, diz que precisamos hoje de "um vocabulário que nos permitisse ver a escola, torná-la presente, fazê-la aparecer na luz. Um vocabulário material da escola deveria fazer a escola falar, deveria ser capaz de fazer com que a escola diga alguma coisa sobre o que ela é." Teoria da escola traz esse vocabulário em forma de imagens. Segundo Byung Chul Han, o tempo cíclico é um tempo que poderia ser "lido como uma imagem", pois não existe início nem fim, o tempo é em si um puro meio. Por não ter uma narrativa dramática, poderia dizer que a matéria-prima de *Teoria da escola* é o tempo. Buscando enxergar a escola tal como ela é, sem prende-la no seu passado, condicionando-a historicamente, e sem prende-la no seu futuro, encerrando-a em sua utilidade, *Teoria da escola* cria então um tempo cíclico, onde a escola pode ser lida em uma imagem. *Teoria da escola* enxerga a escola através do que ela mesma produz: um tempo livre onde as coisas aparecem como monumentos, válidos por si só.

O retorno existencial do si-mesmo ao presente foi a solução poética e filosófica que os movimentos modernistas encontraram para o problema temporal de sua época. Segundo Otávio Paz, a poesia moderna faz um exercício temporal de regresso ao presente eterno, em confronto a uma figura temporal que corre para o futuro e que depois se fragmenta em atualidades soltas.

O regresso ao tempo do começo, ao tempo anterior à ruptura, implica uma ruptura. Não há como negar, por mais surpreendente que tal preposição nos pareça, que só a modernidade pode realizar a operação de volta ao princípio original, porque só a idade moderna pode negar a si mesma. Crítica da crítica e suas construções, a poesia moderna, desde os pré-românticos, busca assentar num princípio anterior à modernidade e antagônico a ela. Esse princípio, é impermeável à mudança e à sucessão (...). Esse princípio é a negação da modernidade. A poesia moderna afirma que é a voz de um princípio anterior à história, a revelação de uma palavra original de fundação. A poesia é a linguagem original da sociedade - paixão e sensibilidade - e por isso mesmo é a verdadeira linguagem de todas as revelações e revoluções. Esse princípio é social, revolucionário: regresso ao pacto do começo, de antes da desigualdade; esse princípio é individual e diz respeito a cada homem e a cada mulher: reconquista da inocência original. (PAZ, 2013, p. 45).

Se o futuro se inclina para frente, e o passado, para trás, o presente é um fim em si mesmo. Por isso um tempo anterior à história, ou impermeável à mudança e a

sucessão. Octávio Paz não se refere a um possível retorno da humanidade em termos históricos, ou à sua estagnação propriamente dita, mas a um modo de estar no mundo.

Esse modo de estar no mundo é "social, revolucionário e antes da desigualdade" pois é uma dinâmica que suspende a ação vinculada a um propósito outro, que não o amor à tarefa como motivo fundamental da ação humana. Suspendendo a ação para um fim determinado, como o trabalho, suspende-se também a sua organização, ou seja, a desigualdade, a tirania e a ação militarizada. Na dinâmica que se desenvolve em atividades que são um fim em si mesmo, todos são iguais.

A ação por amor e sensibilidade, é aquela que ocorre quando nos emancipamos das ações ocasionadas pela necessidade. Na modernidade, tempo em que tudo se torna trabalho, desempenho e lucro, não sobra espaço espaço para o puro amor a atividade. Mas é empregando este amor que podemos nos libertar desse tempo escravagista.

O apelo do caminho no campo desperta um sentido que ama o espaço livre e que, em momento oportuno, transfigura a própria aflição na serenidade derradeira. Esta opõe-se à desordem do trabalho pelo trabalho: procurado apenas por si, o trabalho promove aquilo que nadifica (HEIDEGGER, 1969).

Octávio Paz se refere à história da poesia e ao seu movimento romancista, mas o que o movimento romancista reclama é um modo de estar no mundo que pode estar presente em todas as nossas ações.

A crise temporal pós-moderna é reflexo de uma ditadura econômica da utilidade e da eficácia. Considerar a escola como um lugar de estudo e atenção dentro dessa conjuntura, significa possibilitar que a escola seja um espaço de refúgio para que outras relações com mundo possam acontecer. Manter uma relação estudiosa com o mundo implica em cuidar dele, em escutá-lo. Criar a abertura para essa escuta, pode recuperar um sentido do mundo que, com o modelo de vida pós-moderno, tem se distanciado de nós cada vez mais. A escola, enquanto instituição de estudo, em uma sociedade que encerra as coisas, pessoas e relações em sua utilidade e instrumentalidade, tem a potência de nos levar a um modo contemplativo de estar no mundo, e reparar a vulgaridade utilitária na qual temos baseado a nossa própria vida.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O Aberto**. 1. ed. Civilização Brasileira, 2017. (Sujeito e História).

AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. 1. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 13. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

ARENDT, Hannah. **A crise na educação**. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna_arendt_crise_educacao.pdf. Acesso em: 27 mai. 2021.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BOSI, Ecléa. **A atenção em Simone Weil**. **scielo.br**. São Paulo, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642003000100002. Acesso em: 27 mai. 2021.

CAFUNDÓ. Direção de Paulo Betti. Paraná, 2005. Longa Metragem (97 min).

CHUL HAN, Byung . **Agonia do Eros**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

CHUL HAN, Byung. **El aroma del tiempo**: Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse. 1. ed. Barcelona: Herder, 2015.

CHUL HAN, Byung. **No enxame**: Perspectivas do digital. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

CHUL HAN, Byung. **Sociedade do Cansaço**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

DE CERTEAU, Michel ; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano**: morar, cozinhar. 12. ed. Vozes, v. 2, 2013.

FRANÇOIS LYOTARD, Jean. **A Fenomenologia**. 1. ed. Lisboa: Edições 70, 1999.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade** : Presentismo e experiências do tempo . 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HEIDEGGER, Martin. **Sobre o problema do Ser/ O Caminho do Campo**. São Paulo: Duas Cidades, 1969.

KOSELLECK, Reinhart . **Futuro passado**: Contribuição à semântica dos tempos Históricos. 1. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: Sobre o ofício de professor. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. (Educação: Experiência e Sentido).

LARROSA, Jorge (Org.). **Elogio da escola**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. (Educação: Experiência e Sentido).

MASSCHELAIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. (Educação: Experiência e Sentido).

PAZ , Octavio . **Os filhos do barro**: Do romantismo à vanguarda. São Paulo : Cosac Naify, 2013.

RANCIÈRE, Jacques. **A noite dos proletários**: Arquivos do sonho operário. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

RANCIÈRE, Jacques. Escola, produção, igualdade. **Pro.posições**. Tradução Aimberê Guilherme Quintiliano Rocha do Amaral , Dezembro 2018. Tradução de: École, production, égalité . Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v29n3/0103-7307-pp-29-3-0669.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2019.

RANCIÈRE, Jacques. **Nas margens do político**. 1. ed. Lisboa: KKYM, 2014.

TEORIA da escola. Direção de Maximiliano Valerio López. Juiz de Fora, 2016. Curta Metragem (33:15).

TODOROV, Tzvetan. **A vida em comum**: ensaio de antropologia geral. 1. ed. Unesp, 2014.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. 2. ed. São Paulo: Biblioteca Pioneira de ciências sociais, 1981.